CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

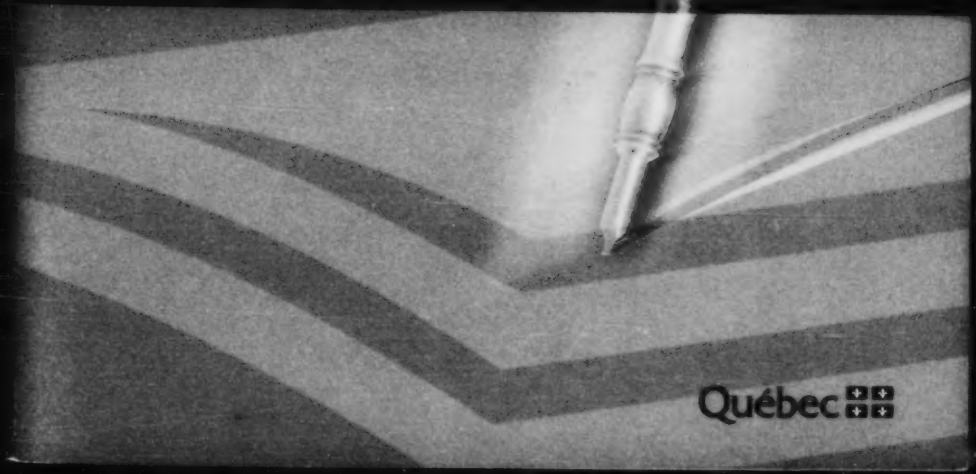
VERSION ABRÉGÉE

REGARD SUR LES PROGRAMMES DE FORMATION TECHNIQUE ET LA SANCTION DES ÉTUDES :

POURSUIVRE LE RENOUVEAU AU COLLÉGIAL

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION

mars 2004



Québec

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

VERSION ABRÉGÉE

REGARD SUR LES PROGRAMMES DE FORMATION TECHNIQUE ET LA SANCTION DES ÉTUDES :

POURSUIVRE LE RENOUVEAU AU COLLÉGIAL

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION

mars 2004

Québec

104-06438/

Le Conseil supérieur de l'éducation a confié la préparation du présent avis à la Commission de l'enseignement collégial, composée de :
Michel Toussaint (président), Chantal Allard, Lucie Cousineau, Marie-France Dussault, Clémence Fauteux-Lefebvre, Raymond Genest, Jacques Gilbert, Caroline Larue, Carole Lavoie, Danièle Pelletier, Réjean René, Robert Stampfler et Jean Trudelle

Les personnes suivantes ont aussi participé à la préparation du présent avis au début des travaux, alors qu'elles étaient membres de la Commission :
Hélène Allaire, Alain Charette, Jacqueline T. Giard, Louise Martin, Suzanne Paquette, Jacques C. Plante, Richard Riopel et Claude Vanasse

Coordination et rédaction :
Renée Carpentier, coordonnatrice de la Commission de l'enseignement collégial

Recherche :
Renée Carpentier, avec la collaboration de Danielle Pageau, de Daniel Campeau et de Carol Gilbert

Soutien technique :
Secrétariat : Linda Blanchet
Documentation : Francine Vallée
Édition : Michelle Caron et Marie Mercier
Révision linguistique : Isabelle Tremblay

Conception graphique :
bleu outremer communication/design

Mise en page :
Idéation

Avis adopté à la 526e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation,
le 13 février 2004

ISBN : 2-550-42265-1
Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec, 2004

Reproduction autorisée à condition de mentionner la source.

UN BILAN CRITIQUE AXÉ SUR LES PROGRAMMES DE FORMATION TECHNIQUE ET LA SANCTION DES ÉTUDES

Par le présent avis, le Conseil supérieur de l'éducation jette un regard critique sur l'impact des mesures de renouveau de 1993 en ce qui a trait aux programmes de formation technique et à la sanction des études. Il met en lumière des transformations qui se sont produites au collégial dans le cadre de la révision des programmes. Comme la structure de ces derniers est similaire à celle des programmes du secteur préuniversitaire, plusieurs observations relatées dans cet avis concernent l'ensemble de la formation initiale offerte dans les collèges.

Les changements introduits par ces mesures de renouveau étaient majeurs. Ils rejoignent d'ailleurs, en partie, ceux que la réforme en cours au secondaire vise à mettre en œuvre. De plus, ils ont nécessité une énergie considérable. Un essoufflement peut facilement être perçu du discours des acteurs des collèges, et pour cause. Mais s'y trouve aussi le dynamisme que le renouveau a su imprimer et qui apparaît comme un gage de qualité, un gain précieux, à la fois pour les élèves, pour le personnel en place et pour la relève qui s'y insère progressivement. C'est pourquoi le Conseil demande au ministre de consolider ces acquis, de poursuivre le développement amorcé, de lever les contraintes et de soutenir les établissements dans leurs efforts à cet égard.

Cet avis prend la forme d'un bilan critique. Toutefois, il ne couvre pas tous les aspects de cette réforme, étant axé sur les dimensions structurantes des programmes : leur nouveau mode d'élaboration selon l'approche par compétences, les ajouts en ce qui concerne la sanction des études, la problématique entourant les objectifs de la formation générale ainsi que les arrimages interordres et leurs effets sur la structure des programmes.

DES DÉFIS INCONTOURNABLES POUR LE SYSTÈME ÉDUCATIF ET, PLUS PARTICULIÈREMENT, POUR LA FORMATION TECHNIQUE

La réflexion du Conseil tient compte des défis qu'ont à relever, dans la société actuelle, les responsables du système d'éducation. Sans les rappeler tous, soulignons celui qui touche la capacité de former une main-d'œuvre qualifiée et suffisante dans un contexte de déclin démographique. Pensons aussi au défi que représente l'assurance d'offrir une formation pertinente, et ce, tant pour les personnes que l'on forme que pour le marché du travail et la société dans

son ensemble. La souplesse dont le système d'éducation doit faire preuve pour permettre des parcours diversifiés et rendre la formation disponible au bon moment représente aussi un défi de taille, surtout quand on doit, du même coup, garantir la qualité et maintenir des exigences de haut niveau.

Ces grands défis qui interpellent le secteur de la formation technique font émerger bien des questions qui portent, entre autres, sur la structure et les exigences des programmes. Le Conseil est d'avis qu'elles méritent réflexion. Il va sans dire que ces défis ne concernent pas uniquement les programmes de la formation technique. Bien que cette dernière soit ciblée dans le présent exercice, elle n'est pas seule à devoir y faire face d'autant plus que, sur ce plan, on note une interdépendance entre cette formation et les autres composantes du système éducatif. On ne saurait l'oublier. Cela dit, le rôle de la formation technique à cet égard demeure substantiel. C'est d'ailleurs dans cet esprit que les programmes d'études ont constitué, en 1993, le cœur d'une réforme majeure de l'enseignement collégial. Les mesures de renouveau annoncées dans le cadre de cette réforme entraînaient des changements pour les programmes, principalement par l'implantation d'un nouveau mode d'élaboration et par la mise à jour des exigences relatives à l'obtention du DEC. Dix ans plus tard, le Conseil estime que les programmes de la formation technique en sont à une étape porteuse d'enseignement précieux pour le développement du système éducatif, et ce, malgré une révision non encore terminée et une mise en œuvre récente dans bien des cas.

D'année en année, la formation technique fait l'objet d'une évaluation très positive, de la part non seulement du milieu collégial, mais aussi des employeurs. Six mois après l'embauche, c'est dans une proportion de plus de 90 % qu'ils se disent satisfaits ou très satisfaits de leurs nouvelles recrues. La formation technique suscite aussi beaucoup d'intérêt chez les jeunes et les moins jeunes, comme en témoignent les demandes d'admission. En effet, ces dernières sont toujours plus nombreuses au secteur technique qu'au secteur préuniversitaire. Plusieurs élèves, toutefois, ne peuvent y être admis. Malgré tout, l'écart diminue entre les deux secteurs en ce qui concerne le nombre de personnes admises chaque année.

Dans l'ensemble des programmes, presque 60 % des élèves obtiennent le DEC, si l'on ajoute deux ans à la durée prévue et si l'on tient compte des personnes diplômées de la formation professionnelle (soit de 7 % à 10 % par année). Dans quelques programmes, les taux sont supérieurs à 75 %. C'est le cas dans les programmes *Techniques de laboratoire médical* et *Techniques policières*, par exemple. En outre, la proportion de jeunes de la société québécoise qui obtiennent un DEC en formation technique est en croissance.

On constate qu'au regard de l'obtention du DEC en formation technique, le Québec affichait, en 1998, un taux supérieur à la moyenne observée dans l'ensemble des pays de l'OCDE, devançant entre autres l'Allemagne, les États-Unis et le Royaume-Uni, pour une formation équivalente de l'enseignement postsecondaire. Pour ce qui est du baccalauréat et de la maîtrise, le Québec présente, là aussi, des taux qui sont au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE. Il en va de même au chapitre de la scolarisation, où le Québec se compare très avantageusement à différents pays en occupant les premières places et en surpassant même le Canada (incluant le Québec), selon plusieurs indicateurs. De plus, lorsqu'on les compare à celles de l'Ontario, par exemple, les performances québécoises demeurent enviables.

Mais la formation technique présente aussi des difficultés. De quoi se plaint-on plus particulièrement? De la difficulté à maintenir les élèves en formation jusqu'à l'obtention du DEC et de taux d'obtention du DEC qui demeurent inférieurs aux attentes, voire aux besoins. De la faible proportion de celles et ceux qui obtiennent leur diplôme dans le temps prévu, une proportion qui atteint à peine le tiers des inscrits malgré l'évolution des dernières années. On se plaint du trop faible nombre de diplômés de la formation technique et de l'écart qui continue de se creuser entre garçons et filles. On constate aussi que la formation technique demeure peu accessible aux personnes qui ont obtenu un diplôme d'études professionnelles (DEP) sans être titulaires d'un diplôme d'études secondaires (DES). Enfin, la formation technique ne connaît pas non plus la même popularité dans tous les programmes. Plusieurs d'entre eux accueillent, en effet, moins d'élèves qu'on le souhaiterait.

Ces différents paramètres de la formation technique ne peuvent nous laisser indifférents étant donné les besoins croissants au regard de la main-d'œuvre qualifiée de même que ceux des jeunes qui optent pour ce type de formation. Certes, le système québécois connaît de bonnes performances, en particulier à l'enseignement technique et universitaire, lorsqu'on le compare aux autres systèmes. Mais il faut surtout considérer ses performances en fonction de l'avenir souhaité pour la société québécoise, en se préoccupant autant des besoins en main-d'œuvre que des besoins de la main-d'œuvre, voire ceux du citoyen et de la citoyenne que la formation technique a aussi pour mission de former.

DES ACQUIS À CONSOLIDER ET UN DÉVELOPPEMENT À POURSUIVRE

Le contenu de cet avis montre que les mesures de renouveau de l'enseignement collégial impliquaient, pour les collèges, de lourds défis qu'ils sont parvenus à relever dans des conditions particulièrement difficiles. **Le Conseil est convaincu que, pour l'essentiel, il importe d'œuvrer à la poursuite du développement amorcé, qui a nécessité une énergie considérable mais combien stimulante pour l'enseignement collégial.** Parmi les bienfaits majeurs, il note l'expression d'un mode de travail plus collectif de même que l'appropriation locale des programmes. La concertation que leur élaboration suppose renforce leur cohérence et permet de réaffirmer le caractère de service public de l'enseignement collégial. Ce sont là des acquis de taille. Le Conseil est d'avis que les efforts consentis jusqu'à maintenant sont garants d'un avenir meilleur, à la fois pour la qualité de la formation et pour les élèves qui en bénéficient, dans la mesure où certaines modifications seront apportées aux dispositifs existants.

Il invite donc le ministre de l'Éducation à :

- ajuster le mode d'élaboration des programmes aux particularités de la formation technique;
- confirmer et reconnaître les exigences relatives à l'obtention du DEC en formation technique;
- rechoisir la composante de formation générale des programmes d'études donnant droit au DEC;
- développer les arrimages interordres,

de même qu'à soigner les améliorations proposées afin **d'adapter sans trahir, d'harmoniser sans uniformiser et d'assouplir sans porter atteinte à la cohérence, avec le souci constant de répondre aux besoins des élèves.**

AJUSTER LE MODE D'ÉLABORATION DES PROGRAMMES AUX PARTICULARITÉS DE LA FORMATION TECHNIQUE

Les commentaires recueillis, à la fois sur le volet ministériel et sur le volet local du mode d'élaboration des programmes, en confirment la pertinence. Les programmes qui en découlent sont non seulement plus cohérents et plus axés sur la pratique, mais ils sont aussi devenus des réalités collectives dans les collèges, étant souvent le produit d'un précieux travail de concertation. Le Conseil y voit l'un des points forts de la réforme et un

levier important pour favoriser la réussite des élèves. Si le processus se justifie pleinement, il n'en est pas moins perfectible. S'imposent alors des ajustements, voire des correctifs, tant dans son volet ministériel que dans son volet local.

Considérant plus particulièrement le **volet ministériel** du mode d'élaboration des programmes, le Conseil est d'avis que les analyses de situation de travail (AST), qui représentent un moment-clé de la démarche, sont à réajuster. En effet, il importe de les modeler sur les exigences particulières de la formation technique. Le Conseil porte une attention spéciale à la composition des équipes chargées de produire les AST et rappelle la nécessité de s'en tenir aux exigences que représente le seuil d'accès à la profession. Il soutient que le processus, tel qu'il est appliqué actuellement, ne permet pas de répondre à toutes les exigences de la formation technique. Il se pourrait, par exemple, qu'une réflexion sur les problèmes à résoudre dans l'exercice d'une profession ou d'un métier donné soit aussi utile à la conception d'un programme que l'énoncé des fonctions de travail, en particulier en formation technique. L'apport des acteurs des collèges devrait, en outre, être plus substantiel dans la démarche. Ceux-ci pourraient intervenir plus étroitement et plus tôt dans le processus. À des moments-clés, des liens plus soutenus entre les porte-parole de l'éducation et ceux du marché du travail lui paraissent souhaitables. De plus larges consultations des collèges, en particulier à l'étape du projet de devis, pourraient aussi s'avérer profitables.

Par ailleurs, tout en déplorant le manque de cohérence dans l'utilisation des concepts et dans la présentation des devis, il observe aussi un manque de souplesse. Le Conseil est d'avis que le mode d'élaboration ne devrait pas imposer le même maximum d'unités pour tous les programmes si l'on souhaite tenir compte de leurs exigences réelles. En outre, il n'estime pas justifiée la conception de voies de sortie en autant de programmes distincts, comme c'est maintenant le cas en techniques administratives. Des formations plus polyvalentes lui semblent préférables, dans la mesure où elles ne donnent pas lieu à des programmes trop lourds. De plus, une ouverture à des choix institutionnels de compétences devrait être possible dans un contexte balisé.

Considérant que les programmes de la formation technique préparent les futurs techniciens et techniciennes à assumer des tâches diversifiées et, dans certains cas, très complexes et faisant appel à des savoirs fondamentaux;

considérant que l'opération qui consiste à faire l'analyse de situation de travail ne garantit pas toujours, telle qu'elle est pratiquée actuellement, une collecte de renseignements suffisamment riche pour refléter toutes les exigences auxquelles doit satisfaire le technicien ou la technicienne au moment de son entrée sur le marché du travail;

considérant que, désormais, la révision des programmes consistera essentiellement à mettre à jour des programmes déjà élaborés par compétences;

considérant la contribution substantielle que les acteurs des collèges - membres du personnel administratif, enseignant et professionnel - peuvent apporter au développement des programmes grâce à leur expérience en ce qui concerne la mise en œuvre des devis ministériels et la collaboration entretenue avec le marché du travail;

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation :

1. de revoir certaines modalités de l'opération que représente l'analyse de situation de travail de manière que :
   - la représentativité du marché du travail soit assurée;
   - une réflexion sur les problèmes à résoudre dans l'exercice des fonctions de travail des techniciennes et des techniciens soit introduite pour mieux refléter la complexité de leurs tâches et faire émerger les savoirs requis;
   - l'information recueillie concerne bien les compétences correspondant au seuil d'accès au marché du travail;

2. de clarifier les mécanismes de mise à jour ou d'actualisation des programmes et de les diffuser dans les collèges;

3. d'assurer une participation substantielle aux acteurs du collégial dans le processus d'élaboration, de révision ou d'actualisation des programmes.

Considérant le cheminement vocationnel incertain des élèves, l'apport nécessaire du milieu du travail au regard de l'insertion professionnelle des personnes diplômées et la problématique de l'accès à la formation technique dans les différentes régions du Québec;

considérant la diversité des programmes de la formation technique;

considérant les difficultés découlant du manque d'uniformité dans l'utilisation qui est faite du concept de compétence lors de l'élaboration des devis;

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation :

4. de faire preuve de souplesse dans l'élaboration des devis tout en respectant une cohérence au regard du système :
   - en ajustant la durée prévue pour les programmes aux besoins de la formation et, donc, en allouant un nombre d'unités qui tienne compte de leurs véritables exigences;
   - en évitant de trop spécialiser les programmes pour tenir compte des besoins des élèves;
   - en laissant aux établissements un minimum d'ouverture au choix de compétences dans l'élaboration des programmes pour leur permettre de les adapter aux besoins de leur milieu;
   - en assurant une plus grande cohérence dans l'utilisation des concepts.

***

Pour ce qui est du **volet local**, le Conseil souligne le besoin de confirmer les nouvelles responsabilités confiées aux collèges dans le développement des programmes. Il pense donc qu'il faut maintenir le cap sur les dispositions qui régissent le choix des activités pédagogiques et l'apport des disciplines contributives. Selon le Conseil, la définition de cet apport revient aux collèges. Elle est difficile mais justifiée. Quant à la possibilité de dérive qui pourrait en découler, le Conseil n'est pas en mesure de la confirmer. Il est d'avis toutefois que le Ministère et les collèges devraient y voir une cible importante au regard du suivi des programmes. Le Conseil insiste d'ailleurs sur la nécessité d'investir dans le suivi de la mise en œuvre des nouveaux programmes tout en veillant à ne pas sous-évaluer leur impact. De plus, comme l'élaboration locale des programmes suppose un imposant travail de concertation, les collèges doivent aussi avoir les moyens d'éviter les négociations qui se prolongent indûment. Ils gagneraient donc à ce que les responsabilités et les rôles de chacune des instances soient mieux définis, légitimés et rigoureusement respectés. Il apparaît, à cet égard, que les comités de programmes doivent bénéficier d'un leadership réel tout en étant assistés de personnes-ressources capables d'assurer l'arbitrage au besoin.

Pour ce qui est de la diversité des programmes, le Conseil ne souscrit pas à l'idée qu'elle puisse représenter une menace réelle à la qualité de la formation, sans toutefois prétendre qu'elle n'a pas d'impact sur la mobilité des élèves. Il invite les acteurs concernés à situer le problème dans de justes proportions et à voir que des ajustements sont possibles dans une étape d'actualisation des programmes. Plutôt que de réclamer des balises ministérielles pour limiter l'expression des différences entre les programmes, le

Conseil préconise le recours à un système d'information sur les programmes et réaffirme la nécessité de développer la reconnaissance des acquis. Il propose de privilégier la création de lieux d'échanges nationaux ou régionaux, selon les besoins, comme mécanismes de soutien au réseau et à la concertation. Finalement, la possibilité de redonner aux programmes une certaine souplesse lui paraît réelle et ne suppose pas que l'on doive reconsidérer leur mode d'élaboration, bien que des modifications aux pratiques en cours soient requises. Si la reconnaissance des acquis est nécessaire, elle ne saurait dispenser le Ministère et les collèges de concevoir les programmes sans égard aux exigences du cheminement vocationnel des jeunes.

Considérant que le partage des responsabilités entre le Ministère et les établissements dans l'élaboration des programmes a des effets bénéfiques sur la qualité de ces derniers;

considérant que ce partage a aussi des effets bénéfiques sur les dynamiques locales, dont le développement d'une approche de travail plus collective et l'appropriation des programmes par les différents acteurs des collèges;

considérant les difficultés de parcours, les débats et les défis qu'impliquent les nouvelles responsabilités confiées aux collèges en matière d'élaboration des programmes;

considérant la concertation interdisciplinaire requise pour l'élaboration locale des programmes;

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation :

5. de consolider, dans l'élaboration des programmes, le partage des responsabilités par lequel le Ministère définit les objectifs et les standards visés, alors que les établissements choisissent les moyens, les activités d'apprentissage et les disciplines qui permettront aux élèves de les atteindre;

6. d'assurer l'existence des comités de programmes dans la législation relative à l'enseignement collégial comme mécanisme facilitant l'exercice de ce partage des responsabilités.

Il recommande aussi aux collèges :

7. de voir à circonscrire l'apport des différentes disciplines :
   - en veillant à ce que le partage des responsabilités dans leurs établissements respectifs soit clairement défini;
   - en fournissant aux comités de programmes les moyens d'exercer un leadership réel dans le développement et la gestion des programmes;
   - en se donnant des mécanismes crédibles pour régler les impasses;
   - en se montrant vigilants par rapport à la place des savoirs fondateurs.

Considérant la mobilisation et l'importance des ressources que requièrent l'élaboration locale et la mise en œuvre des programmes, surtout dans un contexte de renouvellement du personnel enseignant;

considérant la nécessité de voir à ce que les collèges disposent de tous les moyens nécessaires pour assumer leurs nouvelles responsabilités;

considérant que les programmes locaux doivent tenir compte des particularités du cheminement vocationnel des élèves et de l'accès à la formation en région;

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation :

8. de fournir aux collèges les ressources financières nécessaires pour qu'ils soient en mesure :
   - d'élaborer localement les programmes dans le respect d'une approche programme axée sur le développement de compétences;
   - d'assurer leur mise en œuvre avec efficacité;
   - d'investir dans leur suivi et leur évaluation;
   - de pratiquer de façon plus significative la reconnaissance des acquis des élèves.

Il recommande aussi aux collèges :

9. de voir à ce que les enseignantes et les enseignants bénéficient des ressources (encadrement, perfectionnement et support matériel) nécessaires pour assurer la mise en œuvre des programmes dans le respect de leurs particularités et de leurs exigences;

10. d'investir davantage dans la reconnaissance des acquis, ce qui implique un meilleur accès à la formation manquante ainsi qu'une utilisation plus soutenue du système ECHO;

11. de s'engager de façon plus systématique dans des activités de mise en commun d'expériences entre acteurs offrant les mêmes programmes, de manière à favoriser le soutien et la concertation au regard de certains aspects, dont la définition de la première année d'études;

12. d'assurer la mise en œuvre des nouveaux programmes en gardant la préoccupation de l'intégration des apprentissages sans pour autant développer des séquences tissées trop serré qui impliquent une multiplication des cours préalables et qui limitent indûment la mobilité des élèves.

***

CONFIRMER ET RECONNAÎTRE LES EXIGENCES RELATIVES À L'OBTENTION DU DEC EN FORMATION TECHNIQUE

Le DEC ne s'acquiert pas sans peine. Le Conseil en fait largement la démonstration dans ce projet d'avis. Cependant, tout en reconnaissant le bien-fondé d'une formation technique riche, il n'est pas convaincu que les exigences actuelles relatives à l'obtention du DEC soient toujours bien fondées ni qu'elles soient équivalentes d'un programme à l'autre. Seul un examen approfondi de la question permettra d'éviter un alourdissement indu des programmes et de lever, au besoin, certaines contraintes, tout particulièrement en matière de durée des études.

Considérant le bien-fondé d'une formation technique qui permet aux techniciennes et aux techniciens de s'adapter et d'innover dans un monde en mutation;

considérant l'ampleur des exigences relatives à l'obtention du DEC en formation technique, en particulier depuis l'implantation des nouveaux programmes;

considérant que l'alourdissement des programmes apparaît comme une hypothèse forte qui demande toutefois à être vérifiée systématiquement, programme par programme;

considérant que le caractère standardisé de la durée des études en formation technique paraît de plus en plus discutable;

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation et aux collèges :

1. de procéder à un examen approfondi des exigences de la composante spécifique des programmes faisant l'objet d'une révision pour revoir au besoin les normes actuelles, dont celles qui ont des effets sur la durée des programmes, ou encore pour contrer, le cas échéant, la tendance inflationniste.

Considérant qu'une révision à la baisse des préalables à l'admission à certains programmes pourrait porter atteinte à la réussite des élèves dans des disciplines à contenu scientifique et que ces derniers demeurent encore pénalisés par un accès trop limité à ces préalables;

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation et aux collèges :

2. d'effectuer un suivi serré du retrait ou de la diminution de certains préalables pour en connaître l'impact sur la réussite des élèves, d'apporter les correctifs pédagogiquement justifiés et de favoriser l'accès aux préalables requis pour les élèves qui en ont besoin.

***

Non seulement les exigences internes des programmes sont grandes, mais les conditions d'obtention du DEC le sont également. L'examen que le Conseil a pu en faire ne le conduit pas à proposer des changements fondamentaux à cet égard. L'épreuve synthèse de programme (ESP) de même que l'épreuve uniforme en langue d'enseignement et littérature lui semblent pleinement justifiées. Cependant, certaines modifications s'imposent.

Au sujet de **l'épreuve synthèse de programme**, le Conseil est d'avis qu'il faut réaffirmer l'importance de ses visées formatives, sans pour autant l'exclure du dispositif régissant la sanction des études. Les plus grands défis consistent à concrétiser plus largement son potentiel pédagogique et à assurer l'équité entre les élèves, tout en écartant la standardisation des pratiques. Or, on ne saurait y parvenir sans l'énoncé d'un certain nombre de balises, sans fournir non plus aux enseignantes et aux enseignants les ressources de même que la disponibilité requises pour assumer correctement ces responsabilités.

Considérant les avantages associés à l'épreuve synthèse de programme, dans la mesure où elle peut avoir un impact significatif sur l'intégration des apprentissages;

considérant par ailleurs que l'application de cette épreuve, selon les modalités en cours, peut alourdir la formation et avoir un effet discriminatoire pour les élèves;

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation :

3. de maintenir l'ESP dans le dispositif actuel de sanction des études, à la condition qu'elle soit intégrée au programme.

Il recommande aussi au ministre de l'Éducation et aux collèges :

4. d'établir un minimum de balises pour assurer une valeur ajoutée à l'épreuve synthèse de programme et l'équité entre les élèves qui y sont soumis.

   Selon le Conseil, l'épreuve synthèse de programme devrait :
   - être associée au développement d'une compétence intégrative présente dans chacun des programmes;
   - être structurée en fonction des buts du programme;
   - mesurer un type d'apprentissages différents de ceux que l'on mesure dans le cadre de chacun des cours, tout en intégrant l'évaluation des compétences génériques visées par le programme;
   - constituer le point culminant d'une démarche d'évaluation progressive axée sur l'intégration des apprentissages.

***

Pour ce qui est de **l'épreuve uniforme en langue d'enseignement et littérature,** le Conseil propose de miser davantage sur le soutien et l'encadrement des élèves que sur le retrait de l'épreuve du dispositif de certification. Il n'opte pas non plus pour la modulation des exigences selon le profil des jeunes. Il est d'avis qu'il faut viser des standards similaires pour tous les élèves, mais en autorisant des approches différenciées pour leur atteinte. De plus, l'épreuve doit être axée davantage sur la maîtrise de la langue et elle ne doit plus faire appel, obligatoirement, à un contexte littéraire. En outre, il importe, selon le Conseil, de déployer les efforts nécessaires pour permettre à tous les élèves d'acquérir cette maîtrise selon des standards propres à l'enseignement collégial.

Considérant l'importance déterminante de la maîtrise de la langue d'enseignement dans la réussite des études collégiales, y compris en formation technique;

considérant la pertinence de confirmer cette maîtrise, que ce soit pour accéder au marché du travail ou pour poursuivre ses études à l'université;

considérant, par ailleurs, la contrainte que cette exigence peut représenter pour l'obtention du DEC, surtout si l'épreuve ne se définit que dans un contexte qui fait appel à la littérature et toujours en relation directe avec un cours donné;

considérant la nécessité de recourir à un contexte d'évaluation qui tienne compte de la diversité des élèves et de leur parcours scolaire;

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation :

5. de maintenir l'épreuve uniforme en langue d'enseignement et littérature dans le dispositif actuel de sanction des études, mais aux conditions suivantes :
   - en modifier l'objet pour l'axer davantage sur la maîtrise de la langue dans le respect d'objectifs et de standards de l'enseignement collégial;
   - définir des contextes d'évaluation variés et non exclusivement littéraires;
   - rendre possible une offre de soutien plus substantielle pour les élèves.

Il recommande aussi aux collèges :

6. d'intensifier leurs interventions auprès des élèves en vue de la réussite de l'épreuve uniforme;

7. de voir à ce que la qualité du français soit recherchée dans tous les cours de la formation spécifique et représente un critère dans l'évaluation des apprentissages.

Considérant les changements que les nouveaux programmes appellent dans les pratiques pédagogiques et les exigences que représente l'évaluation des compétences;

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation et aux collèges :

8. de soutenir davantage la mise en œuvre d'une évaluation axée sur l'intégration des apprentissages, notamment :
   - par des ressources qui permettent d'assurer le perfectionnement du personnel enseignant de même que la conception et le recours à des pratiques pédagogiques et évaluatives qui répondent aux exigences posées par un mode de formation axé sur le développement de compétences;
   - par l'instauration d'un climat et de structures institutionnelles qui favorisent la collaboration interdisciplinaire.

***

Enfin, pour ce qui est de **l'application de formes additionnelles de reconnaissance de la formation,** le Conseil rappelle que le DEC sans mention, qui existait avant la réforme, pourrait répondre à certains besoins. Une reconnaissance plus officielle des compétences constitue aussi une voie à explorer. Par ailleurs, il n'estime pas opportun de porter un jugement sur la reconnaissance des modules de formation. Il n'est pas fermé, toutefois, à l'idée qu'une réflexion soit engagée sur cette question, à la condition qu'elle s'inscrive dans la perspective de valoriser la formation acquise et que l'on prenne les mesures nécessaires pour qu'elle ne conduise pas au morcellement des programmes menant au DEC. Quant à une éventuelle redéfinition des seuils de réussite des cours pour l'obtention du DEC, elle demeure de l'ordre du questionnement.

Considérant la pertinence de fournir aux élèves une reconnaissance de leur formation même lorsqu'elle n'est pas terminée;

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation :

9. d'étudier, en collaboration avec les collèges, la possibilité d'utiliser des formes additionnelles de reconnaissance des études (DEC sans mention, reconnaissance officielle des compétences acquises, reconnaissance des modules, etc.).

***

RECHOISIR LA COMPOSANTE DE FORMATION GÉNÉRALE DES PROGRAMMES D'ÉTUDES DONNANT DROIT AU DEC

Le Conseil est d'avis que la formation générale doit demeurer une composante essentielle des programmes de la formation technique. Il importe de la maintenir dans les études collégiales aussi bien au secteur technique qu'au secteur préuniversitaire. Sans être la principale responsable des problèmes liés à l'obtention du DEC en formation technique, il demeure que la formation générale compte parmi les difficultés éprouvées par les élèves, en particulier dans ce secteur. Le Conseil est d'avis qu'il faut trouver les moyens de la rendre plus signifiante pour les élèves en révisant certains des choix faits au moment de la réforme et en s'assurant de leur mise en œuvre. Les résultats atteints, à cet égard, demeurent insatisfaisants. Ni le temps ni la maturation ne sauraient suffire pour permettre d'atteindre les objectifs visés, d'où les changements proposés.

Les finalités de la formation générale demeurent pertinentes. Le problème vient du fait qu'elles ne sont pas toujours bien comprises. En outre, cette formation générale ne doit pas être fondamentalement différente selon que l'on s'inscrit au secteur technique ou au secteur préuniversitaire. Il importe, selon le Conseil, de maintenir un caractère commun dans la formation générale. Toutefois, certaines modifications s'imposent à cet égard. Une formation commune est souhaitable pour plusieurs raisons, principalement pour s'assurer d'offrir des programmes réellement ouverts sur le monde, des programmes qui ne sont pas cloisonnés, des programmes qui fournissent les outils de base d'une formation pour la vie. Elle s'impose aussi pour tenir compte des particularités du cheminement vocationnel des élèves.

Enfin, le Conseil en est arrivé à la conclusion que, pour soutenir le développement des compétences en formation générale, il y aurait avantage à élargir l'éventail des disciplines visées par cette composante des programmes. Il déplore le fait que cette dernière se limite[1], encore aujourd'hui, à l'univers des ***humanités*** classiques, laissant de côté celui des sciences de la nature, des sciences appliquées et des technologies, de même que celui des sciences humaines et sociales. Il constate aussi que les objectifs et standards actuellement définis posent des problèmes d'interprétation, ce qui contribue à trahir les finalités de cette composante de formation. Enfin, prenant acte des difficultés d'arrimage entre la formation générale et la formation spécifique, le Conseil juge plus opportun de revoir le choix fait jusqu'ici en faveur d'une intégration complète de la formation générale dans une approche programme que d'en modifier les finalités. Loin de remettre en question le développement de l'approche programme, tel qu'il se concrétise présentement en formation spécifique, le Conseil considère comme utopique et même contraire aux finalités de la formation générale la volonté de l'intégrer à tout prix à la spécialisation. Sans perdre de vue l'objectif de rendre la formation générale plus signifiante pour les élèves, il invite le Ministère et les collèges à la recherche de nouvelles modalités pour développer et consolider les liens entre la formation générale et la formation spécifique, des liens nécessaires pour assurer la pleine cohérence des programmes.

Considérant l'importance de la composante de formation générale pour la formation non seulement d'une main-d'œuvre qualifiée, mais aussi de personnes et de citoyens responsables;

1. Si l'on exclut du moins la composante de formation complémentaire.

considérant la pertinence pour tous les élèves inscrits au collégial, au secteur technique comme au secteur préuniversitaire, d'acquérir à la fois un fonds culturel et des compétences génériques;

considérant que les besoins et les champs d'intérêt des élèves inscrits dans une formation technique initiale ne sauraient se concevoir comme s'ils étaient liés exclusivement à leur spécialité professionnelle;

considérant que les seuls champs d'intérêt exprimés par les élèves, bien qu'ils doivent être pris en considération, ne peuvent constituer le facteur déterminant de la place à réserver à la formation générale dans les programmes;

considérant que, dans le respect des exigences du cheminement vocationnel des élèves, la formation générale confère une certaine souplesse à des programmes qui tendent par ailleurs à se rigidifier;

considérant que la composante de formation générale des programmes conduisant au DEC de la formation technique n'est pas que l'équivalent d'une douzième année d'études secondaires, mais qu'elle n'est pas non plus le lieu d'apprentissages spécialisés;

considérant la confusion entourant les finalités de la formation générale dont témoignent les divergences de vues qui s'expriment;

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation :

1. de réaffirmer et de clarifier les finalités actuelles de la formation générale dans son ensemble;

2. de maintenir dans les proportions actuelles une formation générale pour toutes les personnes qui amorcent des études collégiales en vue de l'obtention d'un DEC et de définir ce qui doit être commun à tous les programmes.

   Pour circonscrire l'aspect commun de cette formation, le Conseil propose de retenir les paramètres suivants :
   - la poursuite des mêmes buts pour l'ensemble des personnes inscrites en formation initiale;
   - des objectifs et des standards, en formation générale, similaires pour l'ensemble des élèves, qu'ils soient inscrits au secteur technique ou au secteur préuniversitaire;

- un accès aux mêmes grands domaines du savoir, donc les mêmes possibilités d'ouverture à la culture, selon des modalités qui pourraient varier toutefois en fonction des programmes et des besoins des élèves;
- des possibilités de choix pour les élèves, dans un contexte balisé qui assure notamment la complémentarité de la formation générale et de la formation spécifique;
- des activités de formation offertes, en partie du moins, dans des lieux et des contextes réunissant des élèves de programmes et de secteurs de formation différents;

3. de définir des objectifs et des standards qui rendent bien compte des finalités poursuivies – soit le développement de compétences génériques ainsi que l'accès à un fonds culturel – et qui n'incitent pas à l'élaboration d'activités d'apprentissage à contenu trop spécialisé;

4. de laisser aux collèges le choix des moyens d'atteindre ces objectifs et ces standards, et ce, en maintenant une cohérence avec le Règlement sur le régime des études collégiales (RREC).

Le Conseil recommande aussi aux collèges :

5. de voir à la consolidation d'un leadership d'établissement assurant à l'ensemble des élèves des activités de formation signifiantes et conformes aux objectifs et standards ministériels.

Considérant les difficultés particulières que présente la formation générale pour les élèves de la formation technique, dont les programmes sont souvent lourds;

considérant que la volonté d'offrir une formation signifiante pour les élèves découle d'abord et avant tout d'une volonté de favoriser l'acquisition de savoirs durables et que la recherche de solutions doit se faire en tenant compte de l'hétérogénéité de la formation technique;

considérant les exigences de la vie sociale et professionnelle contemporaine de même que la place faite à l'univers des *humanités* classiques aux dépens d'autres champs du savoir tout aussi pertinents pour répondre aux visées de la formation générale;

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation et aux collèges :

6. d'assurer une plus grande diversité dans la composition et la mise en œuvre de la formation générale :
   - en faisant appel à un éventail de disciplines plus large qui inclue, par exemple, le domaine des sciences de la nature, des sciences appliquées et des technologies ainsi que le domaine des sciences humaines et sociales;
   - en assurant à l'élève des possibilités de choix réels tout en accordant un statut particulier à la langue d'enseignement;
   - en ayant recours à des modalités d'organisation et de financement qui tiennent compte des exigences réelles des différentes activités de formation de cette composante des programmes.

Considérant les difficultés éprouvées pour ce qui est des rapprochements tentés jusqu'à maintenant dans l'optique de rendre la formation générale plus signifiante pour les élèves;

considérant que ce ne sont que les attitudes et habiletés génériques que l'on parvient à arrimer à la formation spécifique et que la volonté de lier tous les aspects de la formation générale à ceux de la formation spécifique ne saurait se concrétiser sans trahir les finalités de la formation générale;

considérant le bien-fondé de l'arrimage des deux grandes composantes des programmes (formation générale et formation spécifique) et non de leur intégration;

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation et aux collèges :

7. d'aborder dorénavant l'arrimage des deux composantes de formation des programmes en retenant :
   - que l'approche programme doit être maintenue;
   - que cette approche ne saurait impliquer cependant que tout soit intimement lié à la spécialisation;
   - que l'on doit même éviter d'établir une relation trop étroite entre les deux composantes pour ne pas trahir les finalités culturelles de la formation générale;
   - qu'il importe, par ailleurs, de travailler au développement de rapports plus consistants entre les différents acteurs de la formation générale;
   - qu'il est aussi nécessaire de multiplier les lieux et les modalités de communication entre le personnel enseignant des disciplines techniques et celui de la formation générale, et ce, dans le but de nourrir l'intérêt des élèves pour la formation générale.

***

DÉVELOPPER LES ARRIMAGES INTERORDRES

Le Conseil souscrit à l'objectif de **diversifier l'accès au DEC** à la condition, toutefois, de ne pas en sacrifier la qualité ni minimiser les exigences d'une formation initiale. La reconnaissance des acquis devrait pouvoir se développer davantage malgré les difficultés qui découlent de la nouvelle cohérence des programmes. Quant au développement de programmes harmonisés ou intégrés de type DEP-DEC, il suggère une certaine prudence. Plutôt que d'investir dans le développement de ce type de programmes dont les coûts de mise en œuvre lui paraissent disproportionnés par rapport aux résultats obtenus, le Conseil rappelle que ce qui importe avant tout, c'est, d'une part, que la formation professionnelle fournisse l'essentiel des outils qui permettent à la personne de poursuivre sa formation si elle le souhaite et, d'autre part, que le secteur technique soit suffisamment souple dans ses modalités d'accueil pour permettre la reconnaissance d'acquis et l'offre d'activités de mise à niveau visant l'acquisition de la formation manquante. Il voit plus d'avenir de ce côté que de celui de l'harmonisation ou de l'intégration des programmes. Le développement de filières professionnelles et techniques serait plus réaliste si la formation professionnelle était plus valorisée, mais surtout si elle n'était plus amputée, comme elle l'est présentement, de sa composante de formation générale.

Considérant l'importance de favoriser les passages interordres;

considérant la diversité des programmes de la formation technique et l'arrimage possible de certains d'entre eux avec des programmes de la formation professionnelle;

considérant la perspective de formation initiale qui caractérise les programmes de la formation technique conduisant au DEC et les exigences qu'elle pose;

considérant le fait que les programmes de la formation professionnelle et ceux de la formation technique demeurent conçus selon des logiques très différentes;

considérant les nombreux efforts tentés jusqu'à maintenant et les faibles résultats obtenus au regard du nombre d'inscriptions, qui témoignent du peu d'intérêt des élèves pour les programmes de type DEP-DEC;

considérant le fait que les programmes harmonisés et intégrés ne représentent qu'une des modalités possibles d'arrimage;

considérant qu'une formation qui débouche sur un ordre supérieur n'implique pas nécessairement qu'elle y donne directement accès sans autres préalables, surtout s'il est question d'une formation dont la fonction première est de conduire au marché du travail;

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation et aux établissements d'enseignement secondaire et collégial :

1. de procéder à une évaluation systématique des projets en cours;

2. de ne poursuivre, en formation initiale, le développement de projets de type DEP-DEC que dans un cadre limité, sans réduire les exigences actuelles de la formation générale relativement à l'accès au DEC, et ce, tant au secondaire qu'au collégial, ce qui implique qu'on privilégie la formule DEP-DES-DEC;

3. d'investir surtout dans la reconnaissance des acquis et dans l'offre d'activités de mise à niveau, pour permettre l'accès à la formation manquante et ainsi faciliter le passage du secondaire au collégial.

***

Par ailleurs, le Conseil perçoit de nombreux avantages à **développer des arrimages entre la formation technique et la formation universitaire.** Toutefois, il est d'avis qu'il faut se prémunir contre une tendance à hausser les exigences de la formation technique. Cette tendance est dictée par une volonté de permettre un accès direct aux études universitaires, tout particulièrement dans un contexte où le bassin de recrutement des universités diminue. Si ce passage est parfois souhaitable et réalisable, il ne l'est pas dans tous les secteurs. De plus, un développement qui ne répondrait qu'aux aléas de la conjoncture pourrait être porteur d'effets indésirables sur l'écologie du système et sur le cheminement des élèves. Il demeure que la mission première de la formation technique est de préparer au marché du travail. Bien que les programmes harmonisés soient de plus en plus populaires et que leur pertinence soit pleinement reconnue, le Conseil n'y voit pas, pour autant, l'approche par excellence pour favoriser la poursuite des études chez les personnes diplômées de la formation technique. Cependant, dans la mesure où la pertinence de ce type de programmes est reconnue, il importe de dépasser le régime actuel de « bonne volonté » pour rendre leur accès plus équitable sur l'ensemble du territoire.

Considérant l'importance de limiter les dédoublements de formation pour toutes les personnes qui souhaitent poursuivre leurs études à l'université;

considérant le potentiel de la formation technique pour favoriser la hausse de la scolarisation de la population, un potentiel dont témoigne l'importance numérique de la fréquentation universitaire chez les personnes diplômées de la formation technique;

considérant l'impact que peut avoir l'harmonisation des programmes sur la hausse des exigences de ceux donnant droit au DEC en formation technique et la nécessité de ne pas détourner cette dernière de sa mission première, qui est de préparer au marché du travail;

le Conseil recommande aux collèges et aux universités :

4. de poursuivre le développement de programmes harmonisés de type DEC-BAC, dans le respect de la mission respective des deux ordres d'enseignement touchés;

5. de poursuivre aussi le développement des autres types de passerelles et, ce faisant, la reconnaissance des acquis.

Considérant les impératifs liés au cheminement vocationnel des élèves et la nécessité de ne pas piéger celles et ceux qui optent pour un programme harmonisé;

le Conseil recommande aux collèges et aux universités :

6. de faire en sorte que le programme harmonisé donne toujours droit au DEC au terme de la partie collégiale des études.

Considérant l'effet de la conjoncture démographique et économique sur le développement de programmes harmonisés;

le Conseil recommande aux collèges et aux universités :

7. de faire en sorte que l'accès à ces programmes dépasse le régime actuel fondé sur la « bonne volonté » pour assurer un développement plus systématique des programmes harmonisés et, de ce fait, un accès plus équitable sur l'ensemble du territoire.

***

Le bilan qui vient d'être établi, bien qu'optimiste, porte encore de grands défis, notamment par rapport à la souplesse des programmes, à leur cohérence sous l'angle des liens à resserrer entre leurs deux grandes composantes (formation générale et formation spécifique) ainsi qu'à l'évaluation des compétences. Il met aussi en relief deux préoccupations majeures et indissociables du développement des programmes. Elles se présentent d'ailleurs de manière récurrente dans cet avis. La première, de l'ordre des contraintes avec lesquelles on se doit de composer, fait référence aux impératifs du cheminement vocationnel des jeunes. La seconde, de l'ordre des moyens, rappelle ce que de récentes politiques gouvernementales reconnaissent maintenant comme un droit, à savoir l'accès à la reconnaissance des acquis.

Les défis se renouvellent au fil de l'expérience et obligent les acteurs à voir au développement continu de leurs compétences. Ceux que le réseau collégial a dû relever au cours des dernières années ont sans doute enrichi son savoir-faire. Aussi ce dernier mériterait-il d'être mieux connu pour être également partagé, non seulement pour le bénéfice de l'enseignement collégial lui-même, mais aussi pour celui des autres ordres d'enseignement. Le partage de cette connaissance et, par le fait même, cette reconnaissance favoriseraient également l'expression de débats sains et constructifs sur l'évolution du système éducatif et sur sa contribution au devenir de la société.

TABLE DES MATIÈRES DE L'AVIS

LISTE DES SIGLES

LEXIQUE

INTRODUCTION

CHAPITRE 1
UN MODE D'ÉLABORATION DE PROGRAMMES JUSTIFIÉ MAIS PERFECTIBLE

1.1 La nature du changement et les objectifs visés
1.2 Une qualité de programme qui témoigne de l'atteinte des objectifs visés
1.3 Un processus d'élaboration globalement justifié
1.4 Un mode néanmoins perfectible
1.4.1 Un processus ministériel questionné d'une triple manière
1.4.2 Des devis ministériels qui suscitent des réserves
1.4.3 Un processus local qui pose des défis de taille
1.4.4 Des programmes de qualité qui suscitent néanmoins des réserves
1.5 Les positions du Conseil sur le mode d'élaboration des programmes
1.5.1 Pistes de développement retenues
1.5.2 Recommandations

CHAPITRE 2
DES EXIGENCES SUBSTANTIELLES POUR L'OBTENTION DU DEC EN FORMATION TECHNIQUE

Première section :
Les conditions d'accès et les exigences internes des programmes
2.1 Les conditions d'admission aux programmes conduisant au DEC
2.2 Les exigences internes des programmes
2.2.1 Des facteurs qui contribuent à alourdir les programmes
2.2.2 Une tendance à uniformiser le nombre d'unités des programmes
2.2.3 Une tendance à la diversité dans le nombre d'heures-contact
2.2.4 Une tendance à l'augmentation du nombre de cours et d'activités pratiques
2.2.5 Une charge de travail pour l'élève difficile à estimer
2.2.6 Des exigences qui ne paraissent pas directement liées aux abandons

2.3 Les positions du Conseil sur les conditions d'accès et les exigences internes des programmes
2.3.1 Pistes de développement retenues
2.3.2 Recommandations

Deuxième section :
les conditions de certification des apprentissages
2.4 Les exigences relatives à la certification
2.5 L'épreuve synthèse de programme (ESP)
2.5.1 La définition qu'on peut en donner
2.5.2 Sa raison d'être
2.5.3 Le contexte de sa mise en œuvre
2.5.4 Des acquis majeurs mais aussi des lacunes importantes
2.6 L'épreuve uniforme en langue d'enseignement et littérature
2.6.1 L'origine de la mesure
2.6.2 La nature de l'épreuve
2.6.3 La réussite de l'épreuve
2.6.4 La pertinence d'une telle épreuve en formation technique
2.7 Les positions du Conseil sur les conditions de certification des apprentissages
2.7.1 Pistes de développement retenues
2.7.2 Recommandations

CHAPITRE 3
LA FORMATION GÉNÉRALE : UNE COMPOSANTE DES PROGRAMMES À RECHOISIR

3.1 Une réforme qui introduisait des changements significatifs en formation générale
3.2 Des objectifs partiellement atteints
3.3 Une volonté de changement qui refait surface
3.3.1 Un rappel historique éloquent
3.3.2 Une conception non univoque du changement envisagé
3.4 Les positions du Conseil sur la composante de formation générale des programmes techniques
3.4.1 Dérives à éviter
3.4.2 Pistes de développement retenues
3.4.3 Recommandations

CHAPITRE 4
DES POSSIBILITÉS D'ARRIMAGE
AVEC LES AUTRES ORDRES D'ENSEIGNEMENT

4.1 Des arrimages difficiles entre la formation professionnelle et la formation technique
- *4.1.1 L'harmonisation lors de l'élaboration ministérielle des devis de programmes*
- *4.1.2 Le développement des DEP-DEC*
- *4.1.3 Les structures d'accueil développées pour les personnes diplômées de la formation professionnelle*

4.2 Les positions du Conseil sur l'arrimage entre la formation professionnelle et la formation technique
- *4.2.1 Piste de développement retenue*
- *4.2.2 Recommandations*

4.3 Des arrimages substantiels entre la formation technique et la formation universitaire
- *4.3.1 La croissance du taux de passage à l'université chez les personnes diplômées de la formation technique*
- *4.3.2 Le développement des DEC-BAC*
- *4.3.3 Leurs particularités*
- *4.3.4 Leurs avantages*
- *4.3.5 Leurs difficultés et leurs contraintes*

4.4 Les positions du Conseil sur les arrimages entre la formation technique et la formation universitaire
- *4.4.1 Pistes de développement retenues*
- *4.4.2 Recommandations*

CONCLUSION

SOMMAIRE DES RECOMMANDATIONS

BIBLIOGRAPHIE

ANNEXE 1 Démarche et consultations
ANNEXE 2 Structure des programmes conduisant au DEC technique
ANNEXE 3 Structure de la composante de formation générale des programmes conduisant au DEC
ANNEXE 4 Le processus d'élaboration des programmes
ANNEXE 5 Cadre de référence institutionnel

Vous pouvez consulter cet avis ainsi que ses abrégés (français et anglais) en version électronique, en accédant au site du Conseil : (**www.cse.gouv.qc.ca**)

ou

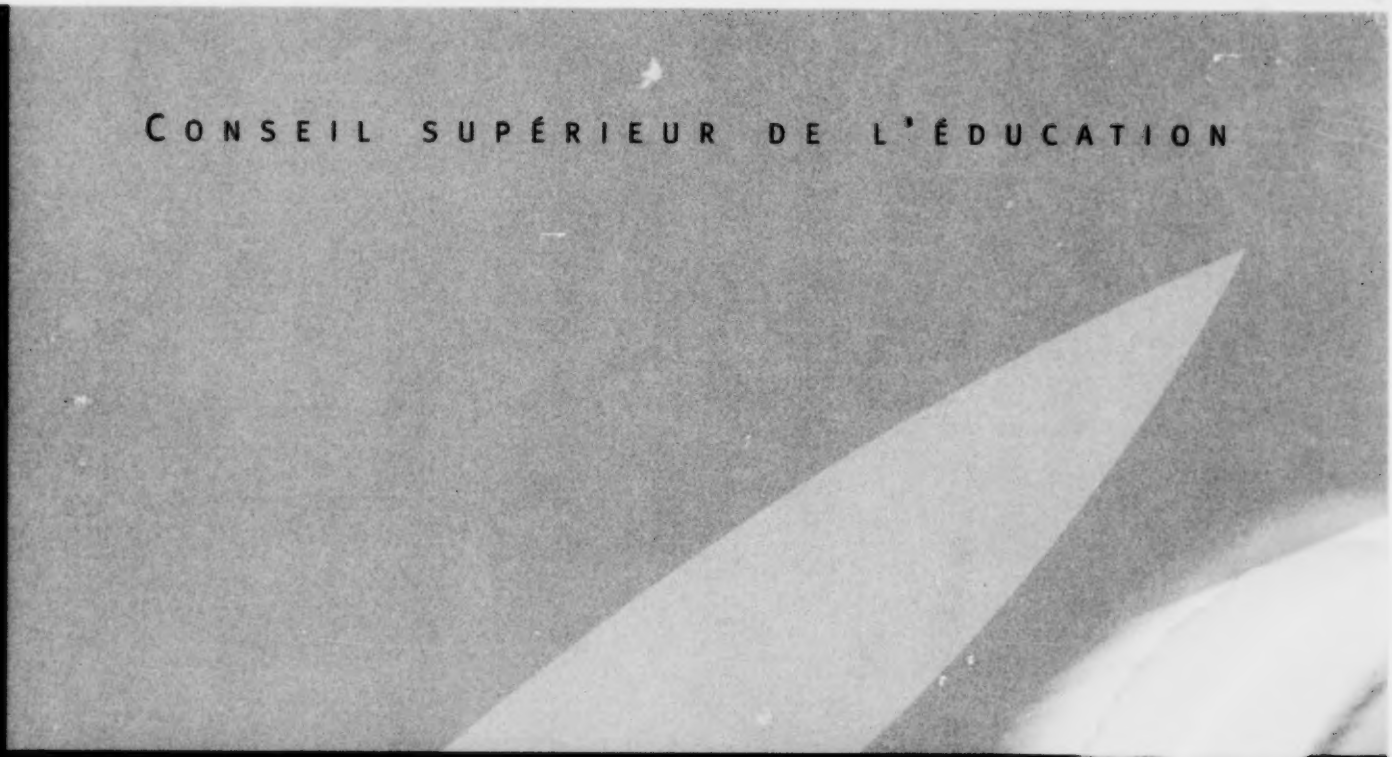
en version papier, en en faisant la demande au Conseil :

- par téléphone : (418) 643-3851 (boîte vocale)
- par télécopieur : (418) 644-2530
- par courrier électronique : **panorama@cse.gouv.qc.ca**
- par la poste : 1175, avenue Lavigerie, bureau 180, Sainte-Foy (Québec) G1V 5B2.

Conseil supérieur
de l'éducation
Québec

50-0445-01

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION



REGARD SUR LES PROGRAMMES DE FORMATION TECHNIQUE ET LA SANCTION DES ÉTUDES :

POURSUIVRE LE RENOUVEAU AU COLLÉGIAL

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION

mars 2004

Québec

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

REGARD SUR LES PROGRAMMES DE FORMATION TECHNIQUE ET LA SANCTION DES ÉTUDES :

POURSUIVRE LE RENOUVEAU AU COLLÉGIAL

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION

mars 2004

Le Conseil supérieur de l'éducation a confié la préparation de cet avis à la Commission de l'enseignement collégial, dont la liste des membres figure à la fin du document.

Coordination et rédaction
Renée Carpentier, coordonnatrice de la Commission de l'enseignement collégial

Recherche
Renée Carpentier, avec la collaboration de Danielle Pageau, de Daniel Campeau et de Carol Gilbert

Soutien technique
Secrétariat : Linda Blanchet
Documentation : Francine Vallée
Édition : Michelle Caron et Marie Mercier
Révision linguistique : Isabelle Tremblay

Conception graphique :
bleu outremer communication/design

Mise en page :
Idéation

Avis adopté à la 526e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation,
le 13 février 2004

ISBN : 2-550-42260-0
Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec, 2004

Reproduction autorisée à la condition de mentionner la source.

LISTE DES SIGLES 5

LEXIQUE 7

INTRODUCTION 9

CHAPITRE 1
UN MODE D'ÉLABORATION
DE PROGRAMMES JUSTIFIÉ MAIS PERFECTIBLE 15

1.1 La nature du changement et les objectifs visés 15
1.2 Une qualité de programme qui témoigne de l'atteinte des objectifs visés 16
1.3 Un processus d'élaboration globalement justifié 18
1.4 Un mode néanmoins perfectible 19
1.4.1 Un processus ministériel questionné d'une triple manière 19
1.4.2 Des devis ministériels qui suscitent des réserves 21
1.4.3 Un processus local qui pose des défis de taille 23
1.4.4 Des programmes de qualité qui suscitent néanmoins des réserves 28
1.5 Les positions du Conseil sur le mode d'élaboration des programmes 31
1.5.1 Pistes de développement retenues 31
1.5.2 Recommandations 36

CHAPITRE 2
DES EXIGENCES SUBSTANTIELLES
POUR L'OBTENTION DU DEC EN FORMATION TECHNIQUE 39

Première section :
Les conditions d'accès et les exigences internes des programmes 39

2.1 Les conditions d'admission aux programmes conduisant au DEC 39
2.2 Les exigences internes des programmes 40
2.2.1 Des facteurs qui contribuent à alourdir les programmes 40
2.2.2 Une tendance à uniformiser le nombre d'unités des programmes 41
2.2.3 Une tendance à la diversité dans le nombre d'heures-contact 41
2.2.4 Une tendance à l'augmentation du nombre de cours et d'activités pratiques 42
2.2.5 Une charge de travail pour l'élève difficile à estimer 43
2.2.6 Des exigences qui ne paraissent pas directement liées aux abandons 43
2.3 Les positions du Conseil sur les conditions d'accès et les exigences internes des programmes 44
2.3.1 Pistes de développement retenues 44
2.3.2 Recommandations 47

Deuxième section :
Les conditions de certification des apprentissages 48

2.4 Les exigences relatives à la certification 48
2.5 L'épreuve synthèse de programme (ESP) 50
2.5.1 La définition qu'on peut en donner 50
2.5.2 Sa raison d'être 51
2.5.3 Le contexte de sa mise en œuvre 51
2.5.4 Des acquis majeurs mais aussi des lacunes importantes 53
2.6 L'épreuve uniforme en langue d'enseignement et littérature 56
2.6.1 L'origine de la mesure 56
2.6.2 La nature de l'épreuve 56
2.6.3 La réussite de l'épreuve 56
2.6.4 La pertinence d'une telle épreuve en formation technique 57
2.7 Les positions du Conseil sur les conditions de certification des apprentissages 58
2.7.1 Pistes de développement retenues 58
2.7.2 Recommandations 64

CHAPITRE 3
LA FORMATION GÉNÉRALE :
UNE COMPOSANTE DES PROGRAMMES À RECHOISIR **67**

3.1 Une réforme qui introduisait des changements significatifs en formation générale 67
3.2 Des objectifs partiellement atteints 67
3.3 Une volonté de changement qui refait surface 69
3.3.1 Un rappel historique éloquent 69
3.3.2 Une conception non univoque du changement envisagé 71
3.4 Les positions du Conseil sur la composante de formation générale des programmes techniques 72
3.4.1 Dérives à éviter 72
3.4.2 Pistes de développement retenues 76
3.4.3 Recommandations 82

CHAPITRE 4
DES POSSIBILITÉS D'ARRIMAGE
AVEC LES AUTRES ORDRES D'ENSEIGNEMENT **85**

4.1 Des arrimages difficiles entre la formation professionnelle et la formation technique 85
4.1.1 L'harmonisation lors de l'élaboration ministérielle des devis de programmes 85
4.1.2 Le développement des DEP-DEC 86
4.1.3 Les structures d'accueil développées pour les personnes diplômées de la formation professionnelle 87
4.2 Les positions du Conseil sur l'arrimage entre la formation professionnelle et la formation technique 87
4.2.1 Piste de développement retenue 87
4.2.2 Recommandations 89
4.3 Des arrimages substantiels entre la formation technique et la formation universitaire 89
4.3.1 La croissance du taux de passage à l'université chez les personnes diplômées de la formation technique 89
4.3.2 Le développement des DEC-BAC 89
4.3.3 Leurs particularités 90
4.3.4 Leurs avantages 90
4.3.5 Leurs difficultés et leurs contraintes 91
4.4 Les positions du Conseil sur les arrimages entre la formation technique et la formation universitaire 91
4.4.1 Pistes de développement retenues 91
4.4.2 Recommandations 93

CONCLUSION **95**

SOMMAIRE DES RECOMMANDATIONS **99**

BIBLIOGRAPHIE **105**

Annexe 1 Démarche et consultations 113

Annexe 2 Structure des programmes conduisant au DEC technique 117

Annexe 3 Structure de la composante de formation générale des programmes conduisant au DEC 119

Annexe 4 Le processus d'élaboration des programmes 121

Annexe 5 Cadre de référence institutionnel 125

LISTE DES SIGLES

AEC :	Attestation d'études collégiales
AMQ :	Association mathématique du Québec
AQPC :	Association québécoise de pédagogie collégiale
AST :	Analyse de situation de travail
BAC :	Baccalauréat
CAAT :	Collèges d'arts appliqués et de technologie
CEEC :	Commission d'évaluation de l'enseignement collégial
CEQ :	Centrale de l'enseignement du Québec
CLES :	Comité de liaison de l'enseignement supérieur
CSE :	Conseil supérieur de l'éducation
DEC :	Diplôme d'études collégiales
DEP :	Diplôme d'études professionnelles
DES :	Diplôme d'études secondaires
ÉCHO :	Étude des cheminements et des objectifs
EIRFT :	Équipe intersectorielle sur la réussite en formation technique
ESP :	Épreuve synthèse de programme
FAC :	Fédération autonome du collégial
FNEEQ :	Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec
OCDE :	Organisation de coopération et de développement économiques
PERFORMA :	PERfectionnement et FORmation des MAîtres
PIEA :	Politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages
RREC :	Règlement sur le régime des études collégiales
SOBEC :	Système des objets d'études collégiales
SRAM :	Service régional des admissions du Montréal métropolitain

LEXIQUE

Actualisation des programmes : étape consistant à faire le point sur les programmes élaborés et mis en œuvre ainsi que sur leur processus d'élaboration pour en assurer la mise à jour au besoin.

Analyse de situation de travail (AST) : étape du processus ministériel d'élaboration des programmes d'études au cours de laquelle les représentants du marché du travail fournissent au ministère de l'Éducation les renseignements qui serviront de base à la définition des compétences requises pour exercer un métier ou une profession.

Approche programme : façon de concevoir et d'organiser les activités d'apprentissage d'un programme de manière qu'elles répondent à des objectifs communs (ceux du programme) et qu'elles s'inscrivent dans une démarche intégrée.

Assessment **:** sorte d'évaluation des apprentissages à caractère formatif par laquelle l'élève reçoit, sur une base récurrente, de l'information sur son cheminement de formation. « L'*assessment* est un type d'évaluation caractérisé à la fois par une méthodologie d'observation systématique et de jugement critérié, et par une attitude de soutien à l'apprentissage. Il s'agit d'une évaluation au service de l'apprentissage, d'une évaluation qui s'intègre au processus même de l'apprentissage » (D'Amour, 1996).

Compétence : concept qui a fait l'objet de plusieurs définitions au cours des dernières années et dont voici deux exemples : « savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation efficace d'une variété de ressources » (Tardif, 2003) ou encore « pourvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches ou des activités de travail et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs (ce qui implique certaines connaissances, habiletés dans divers domaines, perceptions, attitudes, etc.) » (MEQ, 2002c, p. 15).

Concepteur-rédacteur : enseignant ayant fait partie de l'équipe responsable de la conception et de la rédaction de la version ministérielle d'un programme d'études collégiales.

Coordination provinciale : regroupement sur une base disciplinaire d'enseignantes et d'enseignants du collégial qui, avant la réforme, exerçaient, à l'échelle provinciale, un rôle déterminant dans l'élaboration et la révision des programmes d'études.

Cours : « ensemble d'activités d'apprentissage comptant au moins 45 périodes d'enseignement ou, dans le cas de l'éducation physique, comptant 30 périodes d'enseignement, auquel sont attribuées des unités » (art. 1 du RREC).

Cours écueil : cours qui présentent les taux de réussite les moins élevés.

Cours porteur : par référence à l'épreuve synthèse d'un programme, cours utilisé pour réaliser l'activité synthèse d'un programme.

Devis ministériel (ou programme ministériel) : version ministérielle d'un programme d'études conduisant au diplôme d'études collégiales.

Discipline : domaine du savoir qui représente un critère d'embauche des enseignantes et des enseignants ainsi que de définition de leur tâche. Au secondaire, le terme *matière* désigne une réalité similaire.

Discipline contributive : discipline qui, comme son nom l'indique, apporte une contribution particulière à différents programmes (exemples : mathématique et biologie). Elle fait partie de la composante de formation spécifique des programmes de formation technique.

Discipline principale (ou discipline maîtresse) : discipline qui constitue le cœur ou la pièce maîtresse de la composante spécifique d'un programme. Elle porte souvent le nom du programme en question.

ÉCHO : banque d'information qui « permet d'analyser directement sur le Web le cheminement scolaire d'un étudiant qui change de programme ou de collège en prenant en compte les cours réussis et les objectifs atteints. À partir d'un code permanent et d'un numéro de grille de programme, ÉCHO identifie les cours que l'étudiant a réussis, ceux auxquels il est inscrit et ceux qui restent à faire dans ce programme » (SRAM, 2002).

Formation générale : une des deux grandes composantes des programmes conduisant au diplôme d'études collégiales, que ce soit en formation technique ou en formation préuniversitaire. Dans les deux cas, elle inclut des cours de formation générale communs à tous les élèves, des cours de formation générale propres au programme et des cours de formation générale complémentaires au programme. Dans le présent document, le terme *composante* est appliqué à l'ensemble de la formation générale alors que, dans le RREC, il désigne chacune des catégories de cours.

Formation préuniversitaire : un des deux grands secteurs de formation de l'enseignement collégial, l'autre étant la formation technique.

Formation professionnelle : formation professionnelle offerte au secondaire.

Formation spécifique : une des deux composantes des programmes conduisant au diplôme d'études collégiales de la formation technique. Elle fait référence à la spécialité du programme.

Formation technique : un des deux grands secteurs de formation de l'enseignement collégial, l'autre étant la formation préuniversitaire.

Grille de programme : représentation détaillée de la distribution des cours d'un programme donné, telle qu'elle est définie par le collège. Cette grille fait état de la distribution des cours du programme à chacun des trimestres.

Harmonisation des programmes : exercice qui consiste à identifier les compétences jugées équivalentes d'un programme à l'autre, les programmes pouvant appartenir à un même ordre d'enseignement ou à des ordres différents.

Heure-contact : heure d'enseignement théorique ou pratique qui implique un contact entre l'enseignant et ses élèves. C'est le Ministère qui détermine le nombre d'heures-contact de chacun des programmes conduisant au DEC.

Objectif : « compétence, habileté ou connaissance, à acquérir ou à maîtriser » (art. 1 du RREC).

Pondération : partage du temps de formation de l'élève constitué des heures-contact et des heures prévues pour son travail personnel, et ce, pour chaque semaine et chaque cours. Elle comprend trois éléments : le premier fait référence à l'enseignement théorique; le deuxième, aux activités pratiques et le troisième, au travail personnel de l'élève.

Profil de sortie : « expression synthétique d'un ensemble de compétences à viser explicitement [...] ensemble capable de guider et d'orienter le travail éducatif à effectuer dans l'élaboration et la mise en œuvre du curriculum » (CSE, 1994, p. 28).

Programme : « ensemble intégré d'activités d'apprentissage visant l'atteinte d'objectifs de formation en fonction de standards déterminés » (art. 1 du RREC). Contrairement aux programmes du primaire et du secondaire, ceux du collégial ne sont pas élaborés par matières.

Programme local : programme élaboré par un collège à partir d'un devis ou d'un programme ministériel.

Programme ministériel : synonyme de devis ministériel pour les programmes conduisant au DEC.

Relation objectifs-cours (ou rapport compétences-cours) : liens entre les objectifs (exprimés sous forme de compétences) et les cours d'un programme. Pour chaque programme, le collège doit fournir au Ministère un tableau qui précise, au regard de chacun des objectifs, le ou les cours qui permettent de l'atteindre.

Savoirs fondateurs : savoirs généraux qui servent de fondements aux disciplines spécialisées et appliquées, par exemple la physique ou les mathématiques dans le programme *Technologie physique*.

SOBEC : système qui rassemble un grand nombre de renseignements sur les caractéristiques des programmes d'études collégiales.

Standard : « niveau de performance considéré comme le seuil à partir duquel on reconnaît qu'un objectif est atteint » (art. 1 du RREC).

Tronc commun : ensemble de cours communs à plusieurs programmes.

Unité : « mesure équivalant à 45 heures d'activités d'apprentissage » (art. 1 du RREC).

Voie de spécialisation (ou voie de sortie) : spécialisation à laquelle un programme peut donner accès.

***Warming-up* :** nom donné au phénomène de hausse des aspirations scolaires et professionnelles, dans un contexte de fréquentation scolaire, qui permet un changement de trajectoire allant dans le sens de la prolongation des études, ce qui est favorisé dans le milieu collégial par la cohabitation de deux grands secteurs de formation dans un même établissement.

INTRODUCTION

Par souci de veiller au maintien de la pertinence sociale de la formation technique offerte en milieu scolaire et de favoriser la réussite des personnes qui s'y engagent, le Conseil supérieur de l'éducation apporte, dans cet avis, sa contribution à la réflexion sur les programmes donnant accès au diplôme d'études collégiales (DEC) dans le secteur de la formation technique[1]. C'est par la présentation d'**un bilan critique de l'implantation des mesures de renouveau liées à la structure des programmes** qu'il a choisi d'intervenir.

D'année en année, la formation technique fait l'objet d'une évaluation très positive de la part des employeurs. En effet, six mois après l'embauche, c'est dans une proportion de plus de 90 % qu'ils se disent satisfaits ou très satisfaits de leurs nouvelles recrues (MEQ, 2003e, p. 127). Elle suscite aussi beaucoup d'intérêt chez les jeunes et les moins jeunes, comme en témoignent les demandes d'admission. En effet, ces dernières sont toujours plus nombreuses au secteur technique qu'au secteur préuniversitaire. Plusieurs élèves, toutefois, ne peuvent être admis en formation technique[2]. Malgré tout, l'écart diminue entre les deux secteurs en ce qui concerne le nombre de personnes admises chaque année.

Dans l'ensemble des programmes, presque 60 % des élèves obtiennent le DEC, si l'on ajoute deux ans à la durée prévue et si l'on tient compte des personnes diplômées de la formation professionnelle (soit de 7 % à 10 % par année). Dans quelques programmes, les taux sont supérieurs à 75 %. C'est le cas dans les programmes *Techniques de laboratoire médical* et *Techniques policières*, par exemple. En outre, la proportion de jeunes de la société québécoise qui obtiennent un DEC en formation technique est en croissance. En effet, une comparaison de la génération de 1976 à celle de 2001 montre que cette proportion est passée de 7,5 % à 15,1 % (MEQ, 2003e, p. 109).

On constate qu'au regard de l'obtention du DEC en formation technique, le Québec affichait, en 1998, un taux supérieur à la moyenne observée dans l'ensemble des pays de l'OCDE. Il occupait alors le septième rang, après la Belgique, la Corée, la Finlande, la France, l'Irlande et le Japon, mais devant l'Allemagne, l'Autriche, les États-Unis et le Royaume-Uni, et ce, pour une formation équivalente de l'enseignement postsecondaire[3]. Pour ce qui est du baccalauréat et de la maîtrise, le Québec présente, là aussi, des taux qui sont au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE. Il en va de même au chapitre de la scolarisation, où le Québec se compare très avantageusement aux autres pays en occupant les premières places et en surpassant même le Canada (incluant le Québec) selon plusieurs indicateurs[4]. De plus, lorsqu'on les compare à celles de l'Ontario, par exemple, les performances du Québec demeurent avantageuses[5].

De quoi se plaint-on alors? De la difficulté à maintenir les élèves en formation jusqu'à l'obtention du DEC et de taux qui demeurent inférieurs aux attentes, voire aux besoins. De la faible proportion de ceux et celles qui obtiennent leur diplôme dans le temps prévu, une proportion qui atteint à peine le tiers des inscrits malgré l'évolution des dernières années, soit 32,2 % en 2000-2001. Du trop faible nombre de diplômés de la formation technique. De 1997 à 2001, le nombre de DEC

---

1. Dans une perspective systémique, le Conseil souhaitait, au départ, considérer aussi les programmes de formation continue conduisant à l'attestation d'études collégiales (AEC), mais les exigences de son mandat l'ont amené, en cours de route, à se restreindre aux programmes conduisant au DEC.

2. Différentes raisons peuvent être invoquées à cet effet dont celles liées aux conditions d'accès aux programmes, aux contingentements et aux capacités d'accueil des établissements.

3. On doit comprendre que ce taux n'inclut pas tous les adultes qui reviennent en formation puisqu'on l'a calculé en se limitant à « l'âge théorique d'obtention du diplôme », en d'autres termes l'âge qui correspond à la durée prévue pour l'obtention du diplôme (MEQ, 2001).

4. L'OCDE divise l'enseignement postsecondaire « en deux catégories : l'enseignement postsecondaire de niveau non universitaire (qui correspond à l'enseignement collégial au Québec) et l'enseignement postsecondaire de niveau universitaire. Globalement, le Québec occupe nettement le premier rang, avec un taux de scolarisation pour le groupe 17-34 ans de 20,3 p. 100, suivi du Canada (incluant le Québec) (16,9 p. 100), des États-Unis (16,2 p. 100) et de l'Australie (15,0 p. 100), alors que la moyenne des pays de l'OCDE est de 11,2 p. 100. Les taux pour les différents groupes d'âge présentés dans le Tableau 3 confirment la bonne performance du Québec tant chez les moins de 22 ans que chez les 22 ans et plus » (MEQ, 1999, p. 2).

5. Chez la population âgée de 25 à 29 ans, la proportion des personnes dont l'université représente le plus haut niveau de formation atteint est la même (28 % en 1998) dans les deux provinces. Par contre, cette proportion est plus élevée au Québec (37 %) qu'en Ontario (30 %) lorsque le plus haut niveau de scolarité atteint est l'enseignement postsecondaire non universitaire. Aux ordres inférieurs, la situation n'est toutefois pas à l'avantage du Québec (Conseil des ministres du Canada, 1999, Tableau 2.8).

décernés était de l'ordre de 17 500 par année. Par contre, dans les universités, le nombre moyen de diplômes de baccalauréat décernés s'élevait à plus de 20 000 par année[6].

On se plaint encore de l'écart qui continue de se creuser entre garçons et filles. Même après cinq ans, le taux d'obtention du DEC chez les garçons n'atteint pas 45 %, alors que celui des filles est de 60 %. On constate aussi que la formation technique demeure peu accessible aux personnes qui ont obtenu un diplôme d'études professionnelles (DEP) sans être titulaires d'un diplôme d'études secondaires (DES)[7]. La formation technique ne connaît pas non plus la même popularité dans tous les programmes. En effet, plusieurs accueillent moins d'élèves qu'on le souhaiterait. Une forte proportion des inscriptions se trouve dans un nombre limité de programmes. En 2001, par exemple, plus de 60 % des inscriptions en première année étaient concentrées dans 12 programmes conduisant au DEC, alors qu'il en existait plus d'une centaine.

Ces différents paramètres de la formation technique ne peuvent nous laisser indifférents étant donné les besoins croissants au regard de la main-d'œuvre qualifiée de même que ceux des jeunes qui optent pour ce type de formation. Certes, le système québécois connaît de bonnes performances, en particulier à l'enseignement technique et universitaire, lorsqu'on le compare aux autres systèmes. Mais il faut surtout considérer ses performances en fonction de l'avenir souhaité pour la société québécoise, en se souciant autant des besoins en main-d'œuvre que des besoins de la main-d'œuvre, voire ceux du citoyen et de la citoyenne que la formation technique a aussi pour mandat de former. Bien sûr, c'est l'ensemble du système et ses modalités de fonctionnement qui se trouvent interpellés. Ce faisant, la composition et les exigences des programmes n'y échappent pas.

La capacité du système de fournir une main-d'œuvre qualifiée et suffisante représente certainement un défi de taille. Le développement de l'économie et celui de l'organisation du travail ont contribué à faire évoluer à la hausse les qualifications attendues des travailleuses et des travailleurs. Le marché du travail requiert aujourd'hui, ici comme ailleurs, une main-d'œuvre plus qualifiée, ce qui stimule la demande en formation technique. On constate, toutefois, que le système ne parvient pas toujours à fournir en nombre suffisant une main-d'œuvre susceptible de répondre à la demande, en particulier dans certains secteurs. Avec l'évolution démographique que l'on connaît, l'écart entre l'offre et la demande pourrait d'ailleurs se creuser. Même si l'on parvenait, avec ce système, à mener au diplôme 100 % des élèves et à recruter suffisamment de personnes pour combler les places disponibles en formation, tout indique qu'il serait incapable, à lui seul, d'assurer la formation de la relève (Cousineau, 2002). La transformation des emplois conjuguée à l'évolution démographique pourrait donc générer un écart croissant entre l'offre du système scolaire et la demande du marché du travail.

Même si l'on n'attend pas du système scolaire qu'il réponde à la totalité des besoins, celui-ci demeure vivement interpellé dans sa capacité d'attirer suffisamment de candidates et de candidats dans certains secteurs de la formation technique et de les mener au moins jusqu'au terme d'une formation initiale. Plusieurs efforts faits en ce sens jusqu'à maintenant ont été axés sur la promotion de la formation technique de même que sur la qualité de la formation et de l'enseignement. Dans cette optique, les exigences liées aux programmes et à l'obtention du diplôme d'études collégiales (DEC), voire à la configuration d'ensemble de ces programmes, apparaissent aussi comme des objets d'investigation à ne pas négliger.

La capacité du système québécois d'assurer la pertinence de la formation offerte – tant au regard des besoins des individus formés que de ceux des entreprises et de la société dans son ensemble – représente un autre défi majeur. Il faut également tenir compte du fait que le marché du travail évolue rapidement, ce qui crée une pression sur le système scolaire pour ce qui est de mettre à jour les programmes et de répondre à une demande de formation diversifiée. Cette évolution rapide appelle aussi un questionnement sur le type de compétences à développer de même que sur les moyens de les identifier. En effet, des questions se posent au regard des compétences qui doivent être visées, notamment dans un contexte économique qui connaît d'importantes mutations et où les prévisions

6. En 1975-1976, le taux d'obtention du DEC en formation technique (à l'enseignement ordinaire seulement) était de 15,3 %. En 2001-2002, il atteignait 19,1 %. La comparaison des taux indique une hausse. Le [illegible] le plus récent n'est toutefois pas le plus haut que l'on ait observé au cours de cette période. En effet, il accuse une baisse, surtout chez les hommes et les personnes âgées de 25 ans, mais celle-ci ne concerne pas que le secteur technique. Elle s'est manifestée, en outre, dans une conjoncture de déclin démographique et concurremment avec une reprise de l'activité économique ainsi qu'une hausse des conditions d'admission aux études collégiales, circonstances auxquelles les élèves de sexe masculin sont particulièrement sensibles, comme l'ont déjà montré plusieurs études (MEQ, 2003g, tableaux 3.3.1 et 3.4.1).

7. Ces derniers sont toutefois peu nombreux puisque la majorité (60 %) des jeunes qui s'inscrivent à la formation professionnelle avant l'âge de 20 ans sont déjà titulaires d'un DES.

sont difficiles à établir. Le développement continu du marché de l'emploi et la difficulté à prévoir les exigences en matière de qualification militent en faveur de la polyvalence, d'où le bien-fondé de compétences génériques. Les compétences recherchées se modifient également, semble-t-il, en raison du choix des entreprises d'aller au-delà des objets de la production pour se préoccuper davantage de la définition de leur marché, soit du « pourquoi faire », du « comment faire » et surtout du « pour qui le faire » (Cousineau, 2003, p. 4). Du point de vue du monde du travail, cela va de pair avec une valorisation de la « dimension cognitive du travail » et des compétences qui font référence à la communication, au travail d'équipe, à l'analyse des processus, à la gestion du temps, à la résolution de problèmes, à la prise de décision, aux services à la clientèle, etc. (Cousineau, 2003, p. 5). Ces choix génèrent un accroissement des exigences en matière de qualification de la main-d'œuvre.

Dans les programmes de formation technique, ces compétences générales se conjuguent à des compétences plus spécifiques. L'élargissement des qualifications professionnelles ainsi que l'articulation de la formation générale et de la formation technique représentent d'ailleurs des éléments communs aux différentes réformes en cours dans les pays de l'OCDE (Durand-Drouin, 1999, p. 4). Cela dit, la définition de ces compétences ne se fait pas sans difficulté. Elle soulève encore bien des questions. Quel type de compétences rechercher? Qui est en mesure d'établir ces compétences? Selon quelle approche? Avec quelles conséquences sur la formation? Le mariage de la formation générale et de la formation spécifique n'est pas facile non plus. La pertinence du maintien d'une formation générale dans les programmes techniques semble acquise. Par contre, la place qu'elle y occupe et l'intérêt qu'elle présente ne font toujours pas l'unanimité. Il en va de même pour le rapport que la formation générale entretient avec la formation spécifique.

Un autre défi de grande importance concerne, cette fois, la souplesse du système de formation pour ce qui est de faciliter les parcours des individus et de rendre la formation disponible au bon moment, sans toutefois en sacrifier la qualité ni les exigences. Plusieurs phénomènes font en sorte que les voies de formation se diversifient. Les cheminements d'un bon nombre de jeunes témoignent d'un rapport à la formation qui s'accommode mal d'une voie unique ou de programmes trop rigides (CSE, 2002). Les parcours des adultes rappellent, pour leur part, cette idée que l'apprentissage est appelé à se poursuivre tout au long de la vie. Cela suppose, entre autres engagements, la reconnaissance du caractère cumulable des apprentissages de même que la diversité des modes et des lieux de formation. Le développement des technologies de l'information et de la communication ainsi que l'engagement croissant du secteur privé dans la formation contribuent aussi à la diversification des voies de formation. Le milieu scolaire doit ainsi faire face à des demandes variées dans un environnement qui évolue rapidement. Pour y répondre, il doit savoir composer avec de multiples modalités de formation.

Dans un pareil contexte, des questions se posent quant aux façons les plus appropriées d'atteindre les compétences recherchées pour la main-d'œuvre d'aujourd'hui et de demain. Les voies moins scolaires sont de plus en plus sollicitées. Ainsi, l'alternance travail-études gagne de la popularité dans la plupart des systèmes de formation (Durand-Drouin, 1999, p. 4). Les partenaires du marché du travail se montrent (par choix ou par obligation) de plus en plus actifs dans la formation technique de la main-d'œuvre. On s'interroge donc quant au partage à établir entre le système scolaire et le système productif. Sous la pression de ces différents phénomènes, la diversification des voies de formation s'accroît. Avec elle s'impose aussi le développement de passerelles ou de modes d'articulation pour faire en sorte que les formations se complètent et s'arriment ainsi les unes aux autres dans un continuum interordres et intersecteurs (jeunes-adultes).

Les passerelles et les itinéraires plus souples représentent donc aussi des éléments que les différentes réformes en cours dans les pays de l'OCDE ont en commun (Durand-Drouin, 1999, p. 7 et 11). Ici comme ailleurs, la souplesse du système, notamment celle de ses programmes, devient un objectif recherché, voire un défi de taille. Rappelons toutefois que la diversification des formations et la souplesse des programmes qu'elle entraîne ne sont pas sans risques. Ces derniers paraissent d'autant plus importants que le continuum n'est pas facile à assurer et que l'encadrement des élèves dans leurs choix et dans leurs cheminements n'est pas toujours offert. De plus, les jeunes reçoivent des messages souvent contradictoires et l'idée d'une formation tout au long de la vie peut avoir pour effet de générer une demande de formations initiales très ciblées et trop spécialisées. Sans y prendre garde, on pourrait aussi, par cette volonté de souplesse, compromettre la qualité de la formation ou même l'identité professionnelle des futurs travailleurs et travailleuses[8].

8. Ce pourrait être le cas, par exemple, si cette tendance à diversifier les voies de formation s'inscrivait dans une logique mécaniste et marchande qui inciterait la personne à se contenter de formations courtes et ciblées, éventuellement renouvelées tout au long de la vie, sous prétexte que les entreprises n'ont plus la possibilité de prévoir leurs besoins d'avance (Pair, 2002).

Ces grands défis qui interpellent le secteur de la formation technique font émerger bien des questions qui portent, entre autres, sur la structure et les exigences des programmes. Elles méritent réflexion. Il va sans dire que ces défis n'interpellent pas uniquement la formation technique. Bien qu'elle soit ciblée dans le présent exercice, elle n'est pas seule à devoir y faire face d'autant plus que, sur ce plan, on note une interdépendance entre cette formation et les autres composantes du système éducatif. On ne saurait l'oublier. Cela dit, le rôle de la formation technique à cet égard demeure substantiel. C'est d'ailleurs dans cet esprit qu'en 1993, les programmes d'études ont constitué le cœur d'une réforme majeure de l'enseignement collégial qui avait comme principaux objectifs la réussite des études, le développement de programmes cohérents, exigeants et adaptés aux besoins du marché du travail ainsi qu'un engagement institutionnel accru dans la gestion de ces derniers. Les mesures de renouveau annoncées dans le cadre de cette réforme entraînaient des changements pour les programmes, principalement par l'implantation d'un nouveau mode d'élaboration et par la mise à jour des exigences relatives à l'obtention du DEC.

Dix ans plus tard, les programmes de la formation technique en sont à une étape porteuse d'enseignement précieux pour le développement du système éducatif, et ce, malgré une révision non terminée et une mise en œuvre récente dans bien des cas. **Cet avis, qui prend la forme d'un bilan critique relatif aux programmes de la formation technique, porte sur les changements annoncés par la réforme, sur les choix faits et sur ce qui les motivait. Il présente ce qui a été mis en œuvre et pose un jugement sur l'atteinte des objectifs.** Il apporte un éclairage autant sur les conditions facilitantes que sur les obstacles rencontrés, pour finalement cerner les changements qui pourraient s'imposer compte tenu, d'une part, des difficultés éprouvées et, d'autre part, des exigences relatives à la mise en œuvre ainsi qu'à l'actualisation des nouveaux programmes.

Il est à noter que le bilan présenté dans cet avis, bien que substantiel, comporte d'inévitables limites étant donné les ressources dont le Conseil disposait pour l'effectuer, l'envergure des changements en question et, surtout, l'implantation relativement récente de certains d'entre eux. Rappelons, en outre, qu'il n'aborde pas l'ensemble des mesures de renouveau annoncées en 1993, mais essentiellement celles qui concernent plus directement les programmes donnant droit au diplôme d'études collégiales (DEC) du secteur technique. À la lecture de cet avis, on pourra constater que l'analyse effectuée et certaines recommandations du Conseil s'appliquent aussi bien à la formation préuniversitaire qu'à la formation technique, les deux secteurs ayant une structure similaire. C'est le cas, par exemple, des recommandations relatives à la formation générale et à la sanction des études.

Le Conseil a confié la préparation de cet avis à la Commission de l'enseignement collégial. Pour nourrir sa réflexion, cette dernière a procédé à des études documentaires ainsi qu'à l'examen de renseignements sur les programmes contenus dans le fichier SOBEC. Mais elle a puisé, surtout, à l'expérience des principaux artisans de cette réforme, membres du personnel enseignant, professionnel ou administratif. Ceux-ci ont communiqué leurs points de vue dans le cadre des réunions de la Commission ou encore en participant à l'un ou l'autre des groupes de discussion organisés à cet effet. Le Conseil tient à remercier ces personnes[9] dont la collaboration était indispensable pour la production d'un avis de cette nature.

Ce document comprend quatre chapitres. Le premier fait le point sur le mode d'élaboration des programmes au regard de son volet ministériel comme de son volet local, sous l'angle à la fois du processus et du produit qui en résulte. Tout en traitant des deux volets, on accorde toutefois une attention particulière au développement local des programmes. Le deuxième chapitre réunit un ensemble d'observations relatives aux exigences posées en vue de l'obtention du diplôme d'études collégiales (DEC). Ces exigences sont considérées à partir des critères d'admission aux études collégiales jusqu'aux conditions de certification pour l'obtention du DEC, en passant par les exigences internes des programmes. La formation générale, qui aurait pu être intégrée au chapitre précédent puisqu'elle fait partie intégrante des programmes, se trouve toutefois dans un chapitre distinct, soit le troisième, en raison de la controverse à laquelle elle donne lieu. Le quatrième chapitre aborde l'arrimage interordres qui touche tout particulièrement la structure des programmes. Enfin, la conclusion résume l'essentiel des positions du Conseil. Elle est suivie d'un rappel des recommandations adressées au ministre de l'Éducation ainsi qu'aux établissements de formation.

Comme l'indique le contenu de cet avis, les mesures de renouveau de l'enseignement collégial impliquaient, pour les collèges, des défis importants qu'ils sont parvenus à relever dans des conditions particulièrement difficiles. **Le Conseil est convaincu que, pour l'essentiel, il importe d'œuvrer à la poursuite du**

9. La liste des personnes consultées est présentée en annexe.

développement amorcé qui a nécessité une énergie considérable, mais combien stimulante pour le développement de l'enseignement collégial. Parmi les bienfaits majeurs, il note l'expression d'un mode de travail plus collectif de même que l'appropriation locale des programmes. La concertation que leur élaboration suppose renforce leur cohérence et permet de réaffirmer le caractère de service public de l'enseignement collégial. Ce sont là des acquis de taille. Le Conseil est d'avis que les efforts consentis jusqu'à maintenant sont garants d'un avenir meilleur à la fois pour la qualité de la formation et pour les élèves qui en bénéficient, dans la mesure où certaines modifications seront apportées aux dispositifs existants. **Les recommandations qu'il formule, au terme de sa réflexion, rappellent tout particulièrement l'importance d'adapter sans trahir, d'harmoniser sans uniformiser, d'assouplir sans porter atteinte à la cohérence, et ce, avec le souci constant de répondre aux besoins des élèves,** qui doivent eux-mêmes faire face à des choix et à des exigences à la fois multiples et difficiles (CSE, 2002).

CHAPITRE 1 UN MODE D'ÉLABORATION DE PROGRAMMES JUSTIFIÉ MAIS PERFECTIBLE

Un des grands changements introduits avec la réforme de 1993 et ayant des effets sur la structure des programmes de formation technique concerne le nouveau mode d'élaboration des programmes. On ne saurait traiter adéquatement des programmes sans s'y référer. Il représente non seulement un déterminant majeur à cet égard, mais aussi un élément révélateur des exigences posées par cette réforme. Le présent chapitre expose, en premier lieu, la nature du changement en cause ainsi que les objectifs poursuivis. Vient, en deuxième lieu, une appréciation des programmes qui en découlent, présentée comme premier témoignage de la pertinence du nouveau mode d'élaboration des programmes. En troisième lieu, on énonce ses effets bénéfiques sur la dynamique institutionnelle. Si le Conseil, sur la base des commentaires recueillis auprès des acteurs du collégial, peut constater que le processus semble justifié, il peut aussi affirmer, en quatrième lieu, qu'il est perfectible, comme en témoignent les critiques mises en relief. En dernier lieu, le Conseil expose les positions qu'il retient de même que les recommandations qu'il adresse au ministre de l'Éducation et aux établissements de formation.

1.1 LA NATURE DU CHANGEMENT ET LES OBJECTIFS VISÉS

Par l'implantation d'un nouveau mode d'élaboration des programmes, **le Ministère cherchait non seulement à favoriser** le développement de programmes cohérents, exigeants, adaptés aux besoins du marché du travail et aux réalités locales, à fournir une réponse plus souple aux besoins de la main-d'œuvre, à favoriser la réussite des élèves, mais aussi à dynamiser les établissements au regard de la gestion des programmes.

En 1993, le Ministère a fait le choix **d'accroître les responsabilités des collèges en matière d'élaboration et de gestion des programmes d'études.** Il leur confiait, entre autres, plus de responsabilités dans l'élaboration de la composante de formation spécifique des programmes d'études techniques. Avant la réforme, les collèges devaient déterminer une partie seulement des activités d'apprentissage constitutives d'un programme. Avec la réforme, ils se sont vu confier la responsabilité de définir l'ensemble des activités d'apprentissage de la composante de formation spécifique des programmes. Non seulement le Ministère a donné plus de responsabilités aux collèges, mais il leur en a confié de nouvelles, tout particulièrement en ce qui a trait à l'affectation des différentes disciplines. Il revient maintenant aux collèges de définir l'apport de chacune des disciplines des programmes, alors qu'auparavant le nombre d'heures d'enseignement était précisé pour chacune d'elles. Au même moment, le Ministère optait pour un nouveau mode d'élaboration des programmes, faisant appel aux compétences pour définir les objectifs de formation (tant pour la composante de formation générale que pour la composante de formation spécifique).

Considéré globalement, le mode d'élaboration des programmes s'inscrit dans un processus qui comprend **deux grands volets** complémentaires. **Le premier correspond au volet ministériel**[10]. Sans en faire une présentation détaillée, rappelons que ce premier volet du processus conduit à l'élaboration de la version ministérielle des programmes, en d'autres termes des devis ministériels. Il va de la planification d'un programme à son adoption par le ministre et se traduit essentiellement par la détermination des objectifs (ou compétences) et des standards à atteindre. **Le processus dont il est question ici porte exclusivement sur la composante de formation spécifique des programmes.** Il présente les caractéristiques suivantes :

- il est basé sur une approche par compétences qui fait principalement appel aux représentants du monde du travail;
- il aborde conjointement la formation technique et la formation professionnelle où il a pris naissance;
- il comporte huit étapes (que l'on retrouve de façon détaillée en annexe du présent document), dont l'analyse de situation de travail (AST), au cours de laquelle les porte-parole du marché du travail fournissent les

10. Les programmes sont d'abord l'objet d'une publication ministérielle à caractère normatif faisant état des objectifs et des standards visés par la formation. Ces objectifs sont formulés en fonction de compétences et d'éléments de compétence. Pour ce qui est de la composante de formation spécifique, la version ministérielle des programmes comprend aussi des indications relatives aux buts de la formation, à l'harmonisation, aux conditions particulières d'admission ainsi qu'au total des heures d'enseignement, appelées aussi *heures-contact*. En ce qui concerne la composante de formation générale, le Ministère fournit des prescriptions supplémentaires (discipline, pondération, nombre d'unités, séquence, etc.) au sujet des cours (appelés aussi *activités d'apprentissage*) retenus pour cette formation. Une fois approuvés par le ministre, les devis ministériels donnent lieu à des programmes élaborés dans chacun des collèges autorisés à offrir la formation.

renseignements qui serviront de base à la détermination des compétences qui définiront par la suite le programme, et à laquelle quelques représentantes et représentants des collèges peuvent assister, mais comme observateurs seulement;

- la définition des compétences est confiée, dans une étape ultérieure, à une petite équipe de concepteurs-rédacteurs (enseignants, spécialistes de la méthode et conseillers du marché du travail) pour ensuite être validée auprès de représentants de comités sectoriels et d'établissements d'enseignement, selon des modalités variables. Viennent par la suite les analyses d'incidence qui permettent, entre autres, d'en estimer l'impact sur les ressources;
- la durée envisagée pour le processus conduisant à l'élaboration d'un devis ministériel est, en principe du moins, de dix-huit mois une fois les études de planification réalisées, et ce, quand des retards pour des raisons budgétaires ne se posent pas.

Le deuxième volet correspond au volet local du processus, qui se réalise dans les établissements et se traduit par la définition des activités d'apprentissage (cours, travaux pratiques, stages, travail personnel de l'élève) selon une approche programme[11].

Contrairement au volet ministériel ou national, le volet local du processus d'élaboration des programmes ne se présente pas de façon standardisée. Définies progressivement dans chacun des collèges au fur et à mesure de l'élaboration des programmes, les composantes de ce processus ont varié selon l'année d'élaboration des programmes, selon les collèges et même selon les programmes. C'est localement et progressivement que les collèges se sont dotés de cadres de référence pour élaborer leurs programmes à partir des devis ministériels. Lors des premières élaborations, ces cadres n'étaient pas disponibles.

Le processus peut être constitué de plusieurs étapes. Celles qui sont retenues ici pour illustrer la démarche sont extraites du *Cadre de référence institutionnel pour l'élaboration et l'implantation de programmes (DEC) et d'attestations d'études collégiales (AEC)* du Cégep Marie-Victorin[12]. Ce cadre comprend cinq étapes (dont on trouve une présentation plus détaillée en annexe):

Élaboration locale du programme

Étape I - Mise en place des différents comités responsables de l'opérationnalisation, de la concertation et de la validation du nouveau programme à implanter (comité d'élaboration locale de programme, groupe élargi de concertation et comité de validation)

Étape II - Appropriation du devis ministériel (matrice de compétences, objectifs et standards), documentation, information et formation

Étape III - Élaboration d'un profil de sortie et d'un logigramme pédagogique

Étape IV - Élaboration de la grille de cours

Étape V - Définition des activités d'apprentissage (descriptifs de cours). (Cégep Marie-Victorin, 2003)

Pour ce qui est de la durée de cette étape, on peut dire que les collèges disposent officiellement d'une année entre le moment où le devis fait l'objet d'une autorisation ministérielle, ce qui comprend le financement, et la date d'implantation du programme dans leur établissement. Cependant, il arrive aussi que le développement local s'amorce plus tôt, à partir d'une version préliminaire du devis de programme, ou encore plus tard, pour des questions de ressources notamment. La durée de l'élaboration locale peut donc varier d'un programme à l'autre. Enfin, comme en témoigne ce cadre de référence, une fois les compétences établies à l'échelle nationale, il reste encore beaucoup de travail à faire, dans chacun des collèges, avant d'offrir la formation aux élèves et l'atteinte des objectifs visés pose des défis de taille.

1.2 UNE QUALITÉ DE PROGRAMME QUI TÉMOIGNE DE L'ATTEINTE DES OBJECTIFS VISÉS

Au moment d'écrire ces lignes, la révision des programmes n'était pas encore terminée. Les programmes menant au DEC n'étaient pas tous traduits en fonction de compétences (objectifs et standards). Certains le sont depuis plusieurs années et commandent même une mise à jour. D'autres sont en implantation depuis quelques années seulement. Enfin, il en est qui le seront sous peu. En 2001, guère plus de la moitié des programmes conduisant au DEC étaient définis en fonction de compétences. Ils appartenaient surtout à la famille des techniques biologiques. La révision des programmes n'est donc pas

11. C'est précisément au chapitre de la composante de formation spécifique des programmes que les responsabilités des collèges sont les plus grandes, puisqu'il leur revient de déterminer toutes les activités d'apprentissage ou tous les cours requis pour permettre aux élèves de développer les compétences visées par le programme. Plus particulièrement, les collèges sont appelés à choisir les disciplines qui feront partie de la composante de formation spécifique du programme, à déterminer le nombre de cours, à répartir les heures d'enseignement (heures-contact) entre les compétences et entre les disciplines, à ordonnancer les compétences, à faire le partage entre la théorie et la pratique, à estimer la quantité de travail attendue de l'élève et à déterminer les modalités d'évaluation.

12. Voir aussi G. Tremblay (1999) et J. Tardif (2003).

terminée et l'implantation de plusieurs d'entre eux demeure relativement récente. Avant 1999, à peine une trentaine de programmes formulés par compétences étaient offerts à l'enseignement régulier.

Bien que l'implantation de programmes révisés ne soit pas encore terminée, on doit reconnaître, à la lumière des commentaires recueillis auprès de spécialistes du milieu collégial, que **les objectifs visés sont en bonne partie atteints.** Il est encore tôt pour parler de réussite des élèves, bien que l'on puisse observer une augmentation des taux d'obtention du DEC dans les dernières cohortes de nouveaux inscrits en formation technique. On ne saurait dire, toutefois, dans quelle mesure les programmes y ont contribué puisque, pendant qu'ils étaient révisés, le Ministère en haussait leurs conditions d'admission et les collèges mettaient un accent particulier sur la mise en œuvre de mesures d'aide à la réussite.

Les personnes consultées par la Commission ne se sont pas toutes montrées aussi positives par rapport aux nouveaux programmes mais, de façon générale, elles en ont dit significativement plus de bien que de mal. Plus souvent qu'autrement, elles ont reconnu la grande qualité des nouveaux programmes due, selon eux, à la prise en charge locale, aux particularités de la méthode, à l'engagement des différents acteurs du milieu, tout particulièrement à celui du personnel enseignant, aux caractéristiques des devis ministériels ou encore à l'expertise pédagogique des équipes locales.

Les nouveaux programmes sont perçus comme manifestement plus cohérents et plus axés sur l'intégration des apprentissages que les précédents. On a fait référence, entre autres, aux buts et aux objectifs qui y sont beaucoup mieux précisés, à l'organisation du contenu qui est plus logique, au fait qu'ils comportent moins de répétitions, à la précision du rôle de chaque discipline, aux liens plus explicites entre les différents cours ainsi qu'à l'intégration des apprentissages qui est recherchée et vérifiée, non seulement à la fin mais aussi au cours de la formation. Cette cohérence des programmes découle d'une élaboration qui s'inscrit de plus en plus dans un processus de concertation. Si cette dernière n'atteint pas le même degré partout, il demeure que le processus place les enseignantes et les enseignants en situation de contribuer à une production collective qui tient compte de l'apport de chacun. Le nouveau mode exige de situer chaque cours par rapport aux finalités du programme. Ce dernier résulte maintenant d'un processus de dérivation dans lequel toutes les pièces doivent être en relation. Des personnes sont d'avis que les programmes sont maintenant plus centrés sur les élèves et plus signifiants pour eux, dans la mesure où ils leur présentent l'ensemble des compétences à atteindre et où l'évaluation est plus explicitement inscrite dans la démarche d'apprentissage.

Les perceptions recueillies indiquent aussi que **les nouveaux programmes prennent bien, voire mieux, en compte les besoins du marché du travail.** C'est là une autre perception très largement véhiculée. En effet, la très grande majorité des personnes consultées a explicitement reconnu que les nouveaux programmes s'ajustaient mieux aux besoins du marché du travail, qu'ils paraissaient plus signifiants aussi pour ce dernier parce qu'ils étaient basés sur la description de fonctions de travail.

De plus, **l'importance accordée à la formation pratique s'y fait sentir de plus en plus.** On a dit que la révision des programmes avait entraîné, dans bien des cas, une augmentation de la formation pratique. Certains ont précisé qu'ils étaient maintenant plus axés sur la résolution de problèmes, que les stages y étaient plus présents et que l'introduction d'applications et d'exemples liés aux différents domaines d'études faisait partie des consignes que les enseignantes et les enseignants étaient invités à respecter. L'examen d'un échantillon de grilles de programmes élaborées dans les collèges montre aussi une tendance à l'augmentation de la pratique par rapport à la théorie[13]. Il est à noter, par ailleurs, que l'alternance travail-études s'est beaucoup développée au cours des dernières années. En 2001-2002, dans le secteur public, plus de la moitié des programmes techniques étaient offerts selon cette formule, non pas dans tous les collèges mais dans un grand nombre d'entre eux.

Pour ce qui est des exigences des programmes[14], elles ne font aucun doute. **Non seulement sont-ils reconnus comme étant très exigeants, mais ils le sont même davantage dans leur nouvelle version que dans leur version antérieure.** Si ces exigences sont légitimes aux yeux des personnes consultées, les conditions faites aux élèves, dont la durée du programme, ne reçoivent toutefois pas la même évaluation.

---

13. Le Conseil a procédé à l'examen de 41 versions locales de programmes (ou grilles de programmes) en référence à 13 devis ministériels. Cet examen montre une augmentation du nombre d'heures-contact alloué à la formation pratique dans près de 60 % (56,8 %) des grilles de programmes analysées. Dans cet échantillon, la proportion varie de 46,6 % à 88,8 %. Elle est de 55 % ou plus dans 76 % des cas.

14. Il en est question de façon explicite dans le deuxième chapitre.

1.3 UN PROCESSUS D'ÉLABORATION GLOBALEMENT JUSTIFIÉ

La **qualité que l'on reconnaît aux programmes** finalement offerts aux élèves apporte une première justification du mode d'élaboration. C'est aussi, dans l'ensemble, **un point de vue plutôt positif que la Commission a entendu concernant les devis ministériels,** en particulier lorsqu'il était question des plus récents. En outre, malgré les critiques qu'il soulève, on peut dire que **le nouveau mode d'élaboration apparaît comme une bonne chose.**

En août 2001, le MEQ produisait le *Rapport d'évaluation du processus de développement des programmes de formation professionnelle et technique*. **Ce rapport,** qui repose très largement sur les perceptions des acteurs **du Ministère, tend, lui aussi, à confirmer la pertinence du processus**, mais il montre également que des ajustements importants sont souhaités. Le Conseil constate que plusieurs des observations formulées dans ce rapport rejoignent celles qui émergent des propos des acteurs du collégial consultés par la Commission. **On ne souhaite manifestement pas revenir en arrière**, même si plusieurs aspects appellent des ajustements. On constate, par ailleurs, que le processus s'est amélioré en cours de route. Si les collèges ont dû faire leurs classes en la matière, le Ministère semble également avoir fait les siennes.

De plus, les acteurs du collégial engagés dans l'élaboration des programmes **ne remettent pas en cause l'idée de recourir au concept de compétence pour les définir.** Plusieurs avantages y sont associés. L'approche par compétences les incite, par exemple, à diversifier leurs stratégies pédagogiques. Elle clarifie les attentes par rapport aux apprentissages des élèves. Elle les invite à se préoccuper davantage de l'élève, de ce qu'il doit apprendre et de ce qu'il apprend réellement. Elle les pousse à développer des stratégies pour favoriser l'intégration des apprentissages. Elle suppose la concertation entre les membres du personnel enseignant et assure un certain contrôle par rapport à l'éparpillement des enseignements[15].

Lors des consultations de la Commission, **le recours aux compétences a d'ailleurs été présenté comme ce qui avait permis à l'approche programme**, qu'on tentait d'implanter dans certains collèges avant la réforme, **de se développer plus largement dans le réseau collégial.** L'implantation de cette approche pose encore des difficultés, mais il semble que des pas substantiels aient été faits de ce côté, au dire des personnes consultées.

Elles ont souligné, par ailleurs, la difficulté à assumer le nouveau partage des responsabilités entre les collèges et le Ministère en matière d'élaboration des programmes. Cela dit, les **points de vue sont partagés.** Il arrive qu'on s'interroge sur le bien-fondé d'un tel partage, mais, chez la plupart des membres du personnel professionnel et administratif consultés, le principe n'est pas remis en question. Toutefois, certaines modalités pourraient l'être. Les enseignantes et les enseignants se sont montrés plus enclins à contester des éléments de ce nouveau partage. Il en est qui y trouvent des raisons suffisantes de revoir certains choix, mais, pour bien d'autres, les bienfaits du processus actuel l'emportent largement sur ses inconvénients.

Selon les personnes consultées par la Commission, **les effets bénéfiques de ce nouveau partage sont nombreux et grandement associés au renouvellement de la dynamique institutionnelle.** Les responsabilités confiées aux collèges en matière d'élaboration des programmes favorisent, semble-t-il, l'appropriation de cette réalité par les enseignantes et les enseignants ainsi que l'appartenance des programmes aux collèges. Elles ont stimulé l'émergence d'une réflexion collective qui interpelle aussi bien le personnel professionnel et administratif que le personnel enseignant. Les grands investissements consentis pour leur développement nourrissent le sentiment d'appartenance des acteurs des collèges. Le questionnement sur les différents aspects du programme et la concertation que requiert l'élaboration des nouveaux programmes entretiennent, dit-on, la mobilisation pédagogique et le développement d'une approche multidisciplinaire de la profession. Certaines personnes ont également salué les effets positifs du nouveau mode d'élaboration au regard de l'obligation de résultat, parce qu'il rend plus explicites à la fois les objectifs visés par la formation et la contribution de chacun des acteurs à l'atteinte de ces objectifs. Il semble aussi que, dans certains cas du moins, l'implication du personnel enseignant ait permis à celles et ceux qui arrivent du milieu de l'entreprise de mieux comprendre la culture du collégial et ses visées éducatives. Voilà autant de remarques qui traduisent une appropriation sans précédent non seulement des cours isolément, par les enseignantes et les enseignants, mais aussi des programmes par les acteurs des collèges. Plusieurs sont d'avis que, sans l'élaboration locale, les changements et l'évolution constatés ne se seraient pas produits à un tel rythme ni sur une échelle aussi large.

15. Voir, entre autres, S. Ducharme (1997) et P. Inchauspé (1998).

Le recours à un nouveau mode d'élaboration des programmes appelait aussi des changements sur le plan des pratiques pédagogiques et de l'évaluation. On a signalé des acquis de ce côté, mais en rappelant qu'il fallait du temps et des investissements pour que de réels progrès s'opèrent à cet égard. D'une part, le temps et les ressources ont fait défaut et, d'autre part, les membres du personnel enseignant étaient inégalement disposés par rapport aux nouvelles exigences, non seulement en ce qui a trait au processus d'élaboration d'un programme, mais aussi sur le plan pédagogique. On constate, néanmoins, une augmentation de l'interaction avec les élèves par l'instauration, par exemple, d'un environnement éducatif qui simule le marché du travail, d'un plus grand nombre d'études de cas et de plus d'enseignement par projets. On observe également une tendance à se centrer davantage sur l'intégration des apprentissages et à développer des outils d'enseignement en conséquence. L'arrivée de l'épreuve synthèse de programme (dont il sera question dans le prochain chapitre) a d'ailleurs été présentée comme un incitatif en faveur de l'intégration. Les enseignantes et les enseignants affectés aux disciplines contributives[16], pour leur part, ont fait remarquer que leur apport s'inscrivait maintenant dans une séquence différente qui pouvait comporter plus d'applications et qu'ils se préoccupaient davantage de ce qui se faisait dans les autres cours du programme. Ils voient ainsi à éviter les répétitions et s'assurent que les élèves seront en mesure d'assimiler la matière à venir. On a signalé aussi une plus grande ouverture à l'évaluation formative, à l'évaluation dans une perspective plus globale et plus intégrative. **Mais, sur cette question de l'évaluation, on verra plus loin que les défis à relever paraissent plus grands encore que ceux qui l'ont été jusqu'à maintenant[17].**

Il semble, enfin, que l'élaboration des nouveaux programmes ait favorisé, du moins dans certains milieux, l'augmentation de l'interaction avec l'entreprise. Cela peut venir du fait que l'on cherche à développer des situations d'apprentissage basées sur des cas concrets ou encore à s'assurer de la pertinence des développements en cours, compte tenu de l'évolution des pratiques professionnelles sur le marché du travail.

Certes, des difficultés ont aussi été signalées. Elles relèvent autant des particularités du mode d'élaboration que de son contexte d'implantation. Le texte qui suit montre d'ailleurs que **les difficultés éprouvées sont substantielles. Certaines se sont aplanies avec le temps et l'expérience; d'autres, par contre, persistent.**

1.4 UN MODE NÉANMOINS PERFECTIBLE

Si le mode d'élaboration des programmes paraît légitimé, il demeure néanmoins perfectible, tant sous l'angle de la démarche qu'il implique (processus lui-même) que sous celui des résultats qu'il produit (devis et programmes), et ce, dans son volet ministériel comme dans son volet local. À la lumière des points de vue recueillis par la Commission, il est possible de percevoir la nature des modifications souhaitables. La présentation qui suit peut, à première vue, laisser un goût amer par rapport au nouveau mode d'élaboration des programmes, mais ce n'est pas ce qui ressort effectivement des témoignages entendus. Le Conseil ne saurait pour autant conclure à son acceptation inconditionnelle. Il juge donc nécessaire de faire état des critiques recueillies pour bien saisir les difficultés et ainsi être en mesure de proposer les correctifs ou ajustements appropriés.

1.4.1 Un processus ministériel questionné d'une triple manière

L'essentiel des critiques recueillies au regard du volet ministériel du processus porte sur trois aspects particuliers. Le premier concerne les analyses de situation de travail (AST); le deuxième, la contribution des acteurs des collèges et le troisième, la durée du processus.

Des analyses de situation de travail (AST) de qualité inégale

Lors des consultations de la Commission, on a fait remarquer que les études préliminaires représentent, dans bien des cas, un portrait pertinent de la réalité actuelle et future, voire une grande force du processus. Par contre, dans d'autres cas, elles donnent prise à plusieurs critiques. Des réserves ont été exprimées tout particulièrement au regard du contenu des AST, en faisant référence au fait qu'elles ne sont pas toujours représentatives de l'ensemble des environnements de travail, à leur qualité parfois douteuse, au manque de vision à long terme de certaines d'entre elles ou encore au fait qu'elles ne favorisent pas la prise en compte des savoirs fondateurs des études techniques. D'importantes différences existent, semble-t-il, entre les AST, compte tenu des ressources humaines qui leur sont affectées. Or, l'analyse de situation de travail (AST) apparaît comme un moment décisif du processus, une étape dont l'impact sur le développement des programmes est majeur.

---

16. Voir la définition fournie dans le lexique qui se trouve au début du document.

17. Voir à ce sujet le point 2.5.4, qui porte, entre autres, sur les difficultés de l'épreuve synthèse de programme (ESP).

Des réserves ont été exprimées tout particulièrement par rapport aux personnes recrutées pour former les équipes de travail chargées de produire les AST. En effet, la représentation du marché du travail constitue un déterminant majeur, au point que des personnes doutent de la qualité de certaines AST en raison de la composition des équipes mandatées pour les réaliser. Pour des entreprises de petite taille, le coût de la libération de techniciennes et de techniciens pour une période de trois jours, comme l'exige la démarche, peut paraître exorbitant. Des refus de participer au processus en découlent et la représentation de la profession de même que celle du marché du travail dans ces équipes en souffrent. D'autres personnes déplorent le fait que les régions n'aient pas toujours été bien représentées dans ces comités, ce qui laisse croire que des diplômés pourraient ne pas être en mesure de répondre aux besoins des régions. On s'est inquiété aussi du fait que ces équipes chargées de produire les AST pouvaient être composées de personnes qui bénéficiaient de plusieurs années d'expérience et qui, de ce fait, éprouvaient de la difficulté à se rappeler les exigences de la pratique au seuil d'entrée sur le marché du travail.

Les personnes consultées ont également souligné le fait que le contenu de l'AST pouvait avoir un impact majeur sur la présence ou non de certains savoirs plus fondamentaux dans les programmes[18]. Ces savoirs sont utiles non seulement pour rendre possibles les apprentissages plus spécifiques, mais aussi pour permettre de progresser dans la carrière. Ils sont particulièrement utiles au travail de conception auquel donne accès la formation technique. Quand ils ont été sous-estimés au départ, il devient difficile d'y revenir par la suite. Il est à noter toutefois que toutes ces remarques ne touchent pas l'ensemble des AST dont on a reconnu la qualité, qui variait d'un programme à l'autre. On porte un jugement moins sévère sur les AST récentes. Est-ce dû aux particularités des programmes, au raffinement de la méthode ou encore à l'expérience qui se développe? On ne saurait le dire.

Des difficultés de cet ordre ont aussi été révélées par l'évaluation ministérielle. On y souligne, en effet, l'influence prépondérante des partenaires économiques et les inquiétudes qu'elle génère, notamment en raison de leur faible compréhension de la problématique de la formation initiale et de l'application qui est faite du concept de seuil d'entrée sur le marché du travail. La représentativité des participantes et des participants à l'AST y est mise en cause, surtout pour éviter l'inflation des connaissances ou encore pour rendre possible la référence à des éléments de prospective. Enfin, l'évaluation ministérielle appuie l'idée que le recrutement de partenaires économiques pour l'AST n'est pas facile, étant donné la disponibilité requise.

Un processus qui intègre mal la contribution des acteurs des collèges

Plusieurs personnes sont d'avis que l'**on devrait tenir compte davantage des points de vue des acteurs des collèges**, notamment de ceux des enseignantes et des enseignants, **dans le processus qui conduit à la définition des objectifs et des standards. Différentes justifications appuient cette requête.** Ainsi, entre les premières études ministérielles et les premières cohortes d'élèves, il peut s'écouler plusieurs années (huit dans certains cas), de sorte que des différences sensibles se manifestent entre la réalité qui avait cours au moment de l'AST et celle qui existe au moment d'offrir la formation à une première cohorte d'élèves. Par une collaboration tout au long du processus de révision, les enseignantes et les enseignants seraient en mesure de contribuer à l'actualisation des programmes, tant sous l'angle de leur adéquation par rapport à la réalité contemporaine que dans une perspective à plus long terme. De plus, les collèges ont des moyens de s'enquérir des besoins du marché du travail. N'est-il pas dans leur intérêt de former des techniciennes et des techniciens aptes à trouver un emploi, à le conserver et à évoluer dans leur profession? Pour maintenir leurs lieux de stages, les acteurs des collèges ne sont-ils pas forcés de tenir compte des besoins du marché du travail? En outre, le personnel enseignant est souvent en relation avec le monde du travail, non seulement en raison des stages, mais aussi parce que les élèves exigent des travaux plus appliqués. C'est là un autre lien avec le marché du travail qui rend les acteurs des collèges aptes à intervenir, dans l'élaboration et l'actualisation ministérielles des programmes.

Lors d'un forum sur la formation technique tenu en février 2002, la trop faible participation des collèges à l'élaboration des devis ministériels a été présentée comme une faille majeure du mode d'élaboration des programmes. Partageant ce point de vue, Paul Inchauspé, dans la conférence de clôture, s'exprimait ainsi :

> *Le réseau collégial dispose, à la différence de l'enseignement professionnel, de professeurs d'enseignement technique qui ont un niveau de formation élevé, dont la tâche essentielle est celle de l'enseignement et qui maintiennent des rapports constants avec les secteurs de l'emploi pour lesquels ils forment leurs étudiants. On aurait donc avantage à rechercher l'expertise et le jugement de tels types de professeurs dès les premiers stades de l'élaboration des programmes. S'il y avait une*

18. Cette question est abordée plus précisément au point 4.1.2, qui porte sur les devis ministériels.

ouverture en ce sens du côté du Ministère, je suis sûr que des améliorations significatives du processus pourraient être trouvées.
(Inchauspé, 2002, p. 84.)

Dans l'évaluation ministérielle, on rapporte toutefois que la présence d'observateurs de l'éducation à certaines étapes du processus peut poser problème. On y fait référence, par exemple, aux difficultés parfois éprouvées dans la gestion des groupes d'observateurs et d'observatrices. L'importance de restreindre leur nombre pour être en mesure de travailler dans un climat propice à la discussion est aussi invoquée (MEQ, 2001).

Un processus qui demeure trop long

Si, en théorie, la durée du processus n'est que d'environ dix-huit mois, une fois les études préliminaires terminées, la démarche peut, en pratique, s'avérer beaucoup plus longue. On a précisé, à cet égard, qu'il s'écoulait parfois plusieurs années, voire dix ans, entre le début des études préliminaires et l'implantation d'un programme. Par conséquent, dans certains domaines, la formation offerte aux élèves pouvait devenir périmée, surtout lorsqu'elle avait une forte teneur technologique. À quoi attribue-t-on cette longueur jugée excessive? À des facteurs tant idéologiques[19] qu'économiques.

Certains pensent aussi que le fait d'aborder conjointement la formation professionnelle et la formation technique pourrait contribuer à prolonger la durée du processus. Si la chose est théoriquement possible, il ne semble pas, dans la pratique, que le processus soit significativement plus long pour des questions d'harmonisation[20]. Les programmes qui présentaient un potentiel d'harmonisation n'ont pas été revus en même temps. À notre connaissance, aucune approbation de programme de formation technique ou de formation professionnelle offrant des possibilités de passerelles n'a été retardée parce que les deux programmes n'étaient pas prêts en même temps. Il est arrivé, par contre, qu'ils ne soient pas approuvés ni implantés en même temps faute d'engagement financier, et ce, même si les deux programmes potentiellement harmonisables étaient prêts.

1.4.2 Des devis ministériels qui suscitent des réserves

Il n'y a pas que la démarche qui suggère des ajustements; les résultats de cette démarche sur le plan ministériel, soit les devis, soulèvent aussi quelques réserves, tout particulièrement au regard de l'utilisation qui est faite du concept de compétence et de leur souplesse.

Au regard de l'application du concept de compétence

Si les compétences ont contribué à « faire vivre » l'approche programme, comme certains l'ont dit, elles ne l'ont pas fait avec facilité ni avec cohérence. Au contraire, la confusion entourant la définition et l'application du concept de compétence depuis le début de la réforme a posé et pose encore certaines difficultés, comme en témoignent plusieurs commentaires recueillis sur les devis ministériels. En effet, les personnes consultées par la Commission ont reconnu que les devis ministériels présentaient, à cet égard, un contenu et une qualité très variables, non seulement d'un secteur à l'autre, mais aussi d'une époque à l'autre, ce qui témoigne peut-être d'une évolution dans la maîtrise des concepts.

Plus particulièrement, mentionnons qu'**on a qualifié les productions ministérielles de disparates**, en faisant référence à des devis de factures variables ou encore au fait que l'apport des disciplines contributives est tantôt explicite, tantôt absent dans le libellé des compétences. On a aussi précisé que ce dernier était tantôt très large (voire flou et difficile à interpréter), tantôt trop précis. On a souligné également la présence d'énoncés d'objectifs et de standards qui ne prennent pas toujours la forme de compétences ou qui témoignent de conceptions différentes d'un devis à l'autre.

De plus, on a déploré le fait que l'énoncé des compétences permet difficilement de situer l'apport des disciplines contributives liées aux fondements des apprentissages plus spécifiques, en d'autres termes **que l'énoncé des compétences a tendance à évacuer la référence aux savoirs fondateurs**[21]. Le phénomène n'est sans doute pas généralisable à l'ensemble des programmes. Des informateurs ont insisté d'ailleurs sur les exigences particulières de certains programmes conduisant à un travail de conception où la dimension cognitive est plus importante. Il semble, par exemple, qu'on puisse difficilement réduire le programme *Technologie physique*, à des compétences liées à des fonctions de travail particulières. Des compétences plus générales requises par un travail de conception, émergent difficilement, semble-t-il, de l'approche par compétences telle qu'elle est utilisée actuellement. Dans ce cas, on déplore que le Ministère

19. Par *facteurs idéologiques*, on entend ici, par exemple, les conceptions différentes des diverses composantes du programme.

20. Une définition de l'harmonisation des programmes est fournie dans le lexique qui se trouve au début du document.

21. Voir la définition fournie dans le lexique qui se trouve au début du document.

se contente de définir les compétences de type opérationnel, laissant aux collèges le soin de préciser les connaissances requises. Un tel partage peut faire en sorte que des connaissances fondamentales soient exclues du programme. En *Technologie physique*, il paraît difficile de faire reconnaître la pertinence de la physique comme contenu de formation, contrairement aux mathématiques, dont l'apport est plus évident. Le manque de reconnaissance des besoins en physique tiendrait, entre autres, au fait que cette discipline ne débouche pas sur des tâches concrètes dans le métier. Pourtant, les techniciennes et les techniciens sont appelés, semble-t-il, à y recourir constamment.

En 1998, Paul Inchauspé avait exprimé la crainte d'un nivellement par le bas qu'une certaine application du concept de compétence pourrait entraîner. Il craignait le développement de compétences « rabougries » en donnant l'exemple des compétences formulées, à l'époque, dans le programme *Techniques policières*. Cette crainte lui paraissait d'autant plus fondée que le processus auquel on a recours pour définir les programmes de la formation technique est aussi celui utilisé pour la formation professionnelle, qui s'adresse maintenant davantage aux adultes suivant des cours de recyclage qu'aux jeunes en formation initiale. Inchauspé partageait alors, avec d'autres acteurs du collégial, l'idée voulant que le mode de formulation des compétences, tel qu'il est appliqué par le Ministère, tende à exclure les disciplines de la formation générale de la composante de formation spécifique des programmes (Inchauspé, 1998, p. 10). Sans le remettre en question, il appelait néanmoins à la vigilance pour développer des programmes qui répondent réellement aux exigences d'une formation technique.

> *Je dis seulement qu'une méthode, élaborée dans un cadre, qui peut se contenter d'une approche étroite et parcellaire de la formation, ne peut être exploitée, sans dommage, dans un domaine qui nécessite, lui, une approche plus large de cette formation, même et surtout dans le champ de la spécialisation du programme. Car, il faut toujours redire et rappeler qu'au collégial, la formation générale n'est pas seulement assurée par les matières autres que celles de la spécialisation, elle doit aussi colorer la formation du champ de spécialisation.*
> (Inchauspé, 1998, p. 9.)

De telles critiques ne sont d'ailleurs pas étrangères à celles formulées par des intervenantes et des intervenants du Ministère dans le cadre de l'évaluation ministérielle. En effet, on dit craindre, par exemple, que l'utilisation faite du concept de compétence mette en cause, dans certains cas du moins, le développement de compétences larges et polyvalentes. Il y a là une préoccupation qui pourrait rejoindre celles des acteurs du milieu collégial.

Enfin, outre les critiques précédentes, des personnes consultées par la Commission ont affirmé que **les fonctions de travail ciblées n'étaient pas toujours conformes aux objectifs visés par la formation** parce que leur degré de spécialisation ne semblait pas correspondre au seuil d'entrée sur le marché du travail, parce qu'elles étaient devenues désuètes, parce qu'on avait trop anticipé l'avenir ou encore parce qu'elles ne tenaient pas compte, suffisamment du moins, des besoins des régions.

Au regard de la souplesse des devis ministériels

Plusieurs personnes consultées ont déploré le manque de souplesse des devis ministériels. À leur avis, ceux-ci comportent trop de contraintes, que ce soit par **l'obligation de respecter le nombre d'unités alloué** aux différents programmes ou encore par **le fait qu'aucune compétence ne soit laissée au choix de l'élève ou du collège.** Mais il en est aussi qui réclament des **devis plus documentés, voire mieux balisés.**

Les programmes révisés ne devaient pas engendrer de coûts de formation additionnels. On parlait alors d'une « élaboration à coût zéro ». C'est là une contrainte qu'on n'a pas manqué de dénoncer. La norme du coût zéro appliquée aux ressources (de manière variable toutefois), dans le cadre de la révision des programmes, est vue comme une contrainte dont les incidences sur les choix faits lors des élaborations ont pu être significatives.

> *L'implantation à coût zéro représente souvent une impasse, car comment effectuer des changements réels sans modifier quoi que ce soit et sans générer des coûts supplémentaires? C'est là un des paradoxes de la réforme au collégial (…). En fait, cela signifie, ni plus ni moins, que le coût réel des changements est, en très grande partie, à la charge de nos collèges et qu'il nous incombe de faire en sorte que toute cette opération ne soit pas qu'un simulacre (…) en même temps qu'il nous importe de ne pas faire trop de victimes. Peut-être est-ce là l'un des défis le moins reconnu et le plus difficile à accepter (et pour cause…) de la réforme au collégial.*
> (Tremblay, 1999, p. 19.)

L'absence de compétences au choix de l'élève ou du collège fait aussi l'objet de critiques dans certains milieux. Cette souplesse qui existait dans les anciens programmes, a, en effet, disparu dans les nouveaux. Pourquoi le déplore-t-on? Surtout parce qu'une ouverture en ce sens permettrait aux collèges de mieux s'ajuster aux besoins de leur milieu respectif sans pour autant compromettre la cohérence des programmes sur le plan du réseau.

Par ailleurs, certaines personnes pensent que le Ministère devrait fournir des programmes plus documentés[22]. On a signalé, de plus, l'intérêt que pourraient représenter des programmes mieux balisés par rapport à l'objectif d'en favoriser l'élaboration locale, tout en limitant les conflits et les dérives, sans pour autant poser de contraintes au développement des programmes dans les collèges. Parmi les balises possibles, on a fait référence, par exemple, à des indications sur le nombre d'heures à consacrer à l'atteinte des différentes compétences, sur les disciplines visées et sur le développement de l'épreuve synthèse de programme. Des personnes sont même d'avis que des prescriptions pourraient s'imposer, dans certains cas, pour rendre possible l'atteinte de compétences plus générales ou encore pour s'assurer qu'un certain nombre de cours de base offerts en début de programme soient semblables d'un collège à l'autre.

Toutefois, cette idée de présenter des devis plus balisés est loin de faire l'unanimité. Certaines personnes y voient une atteinte à l'autonomie des collèges et une façon de compromettre le nouveau partage de responsabilités en matière de gestion des programmes. La lourdeur des contraintes déjà imposées aux collèges, tout particulièrement en matière de gestion des ressources, est perçue comme suffisamment importante pour qu'on refuse d'y ajouter quoi que ce soit. Aussi voit-on d'un mauvais œil l'idée de se faire dicter de nouvelles balises. Ce n'est pas l'objet qui est en cause ici, mais la manière d'y parvenir, la concertation entre collèges étant jugée préférable à l'imposition de balises ministérielles.

1.4.3 Un processus local qui pose des défis de taille

Le Conseil constate que l'élaboration locale des programmes a posé de grands défis, d'**abord parce qu'elle confiait de lourdes responsabilités à des acteurs mal préparés pour les assumer, ensuite, parce qu'elle leur en attribuait de nouvelles qui mettaient en conflit les exigences pédagogiques et les relations de travail.** Le volet local du processus d'élaboration des programmes a aussi entraîné sa part de contraintes. Des leçons doivent être tirées de cette laborieuse mais non moins riche expérience. Encore faut-il savoir plus précisément ce qui s'est passé.

Assumer une tâche lourde et complexe dans des conditions particulièrement difficiles

À la lumière des consultations menées, le Conseil prend acte de la lourdeur et de la complexité de la tâche qui incombait alors aux collèges. Le processus d'élaboration de programmes par compétences est lui-même très complexe. La compréhension et le développement d'une approche programme ne sont pas faciles non plus (J. Tardif, 2003). **Les enseignantes et les enseignants étaient placés dans un contexte où ils devaient s'approprier une nouvelle approche pédagogique en même temps qu'un nouveau mode d'élaboration de programmes et, bien souvent, de nouveaux contenus.** En outre, il n'était pas facile d'établir les consensus nécessaires à la traduction des compétences en activités d'apprentissage, surtout quand le libellé des compétences prêtait à interprétation et que des changements se présentaient dans la composition des équipes locales, ce qui obligeait à revoir les consensus déjà établis, souvent au prix de grands efforts. Les collèges devaient, de surcroît, définir les activités d'apprentissage avant même de connaître, bien souvent, les moyens dont ils allaient disposer, à défaut d'études d'impact terminées.

Un travail considérable a dû être fait pour développer l'expertise nécessaire à l'élaboration des nouveaux programmes. En effet, les personnes consultées ont clairement reconnu avoir fait face à un manque d'expertise, et ce, de manière encore plus dramatique lorsqu'elles ont travaillé aux premières élaborations locales de programmes. Elles ont grandement déploré ce manque de préparation des acteurs par rapport aux responsabilités qu'ils devaient assumer, de même que la rareté des personnes-ressources disponibles pour les accompagner dans leur cheminement. Les lacunes en matière de formation concernaient, à des degrés variables, tous les acteurs et pouvaient porter sur les compétences requises en matière d'élaboration de programmes aussi bien que sur les compétences pédagogiques et disciplinaires imposées par les nouveaux programmes. On comprend facilement que ce manque de formation ait pu alourdir les opérations et nuire à l'engagement des enseignantes et des enseignants de même qu'à l'atteinte des consensus.

Bien que l'intervention des conseillères et des conseillers pédagogiques ait été jugée fondamentale, leurs disponibilités de même que leurs compétences n'ont pas été reconnues partout de la même manière. Plusieurs mem-

22. En énonçant, par exemple, les situations à privilégier, en fournissant des documents qui aident à situer l'apport des différentes disciplines ou encore les principaux documents qui ont servi à concevoir les devis.

bres du personnel enseignant se sont plaints de leur manque de disponibilité, précisant que ces personnes-ressources n'étaient pas toujours très stables ni en mesure de les accompagner adéquatement. Les personnes consultées ont également souligné, de différentes manières, l'absence d'outils d'encadrement. Les collèges ne sont parvenus à les développer qu'au fil de leurs expériences, depuis peu dans bien des cas et non sans peine. Elles ont soutenu, à cet égard, qu'elles avaient dû tout apprendre par l'expérience, qu'il fallait développer des mécanismes nouveaux, tant sur le plan administratif que sur le plan pédagogique, en bénéficiant alors de moyens trop modestes. L'émergence de modèles ou de cadres locaux pour l'élaboration des programmes demeure relativement récente, datant d'à peine quelques années. Ces cadres qui explicitent les cheminements développés localement ont évolué avec l'expérience. Ainsi, les consignes pouvaient changer en cours de route sans que la signification de ces changements soit toujours bien comprise par l'ensemble des acteurs.

De plus, on a rappelé qu'en début de parcours, on n'avait pas fourni au milieu les assises théoriques sur lesquelles s'appuyaient les changements à implanter. Ainsi, les acteurs des collèges pouvaient difficilement comprendre tout ce que ce nouveau mode impliquait comme changements. Le processus était flou, mal défini; il comportait peu de balises, voire des balises contradictoires, dans certains cas, pour l'orientation du développement local. En outre, l'absence de documentation officielle à cet effet rendait particulièrement difficile le travail collectif. En somme, il semble qu'une grande confusion ait entouré les finalités de cette opération ainsi que les concepts en usage, en particulier le concept de compétence, ce qui rendait d'autant plus difficile l'émergence d'une compréhension commune des compétences dictées par le Ministère.

Qui plus est, le temps requis pour mener à bien les travaux semble aussi avoir fait défaut. C'est pratiquement à l'unanimité que les personnes consultées, peu importe leur statut, ont déploré le manque de temps pour la réalisation du travail qui leur était demandé lors de l'élaboration locale des nouveaux programmes. On le déplore d'autant plus qu'on a dû attendre longtemps, dans certains cas, avant de recevoir l'autorisation de s'y engager et que, finalement, plusieurs programmes ont dû être élaborés en même temps (par exemple, neuf en une seule année), avec des ressources souvent insuffisantes. Le Ministère estimait à environ douze mois le temps nécessaire à l'élaboration locale d'un programme. Cela veut dire qu'une fois le programme autorisé, un délai d'un an est alloué avant que la nouvelle version du programme soit rendue obligatoire dans les collèges. Dans certains cas, en particulier lorsque les collèges avaient pu travailler à partir d'une version préliminaire du devis de programme, ce délai a suffi. Par contre, dans d'autres cas, le temps et la libération d'enseignantes et d'enseignants pour leur permettre d'œuvrer à l'élaboration du programme se sont avérés nettement insuffisants, soit parce que l'on n'a pas bénéficié réellement d'un période de douze mois, soit parce que ce délai ne permettait pas de satisfaire aux exigences de la tâche. Il est arrivé aussi que d'importants travaux d'élaboration aient dû être suspendus faute de financement. Ce fut là un dur coup porté à la motivation des équipes locales. On comprend alors que la reprise des travaux, lorsque le financement devient disponible, ne s'opère pas toujours dans les meilleures conditions.

Faute de temps, le processus de révision des programmes a créé une pression sur les personnes-ressources, de sorte que les conseillères et les conseillers pédagogiques ont dû abandonner le développement pédagogique pour se consacrer presque exclusivement à l'élaboration des programmes. On comprend facilement qu'une élaboration trop rapide puisse avoir des effets pervers sur le changement en implantation. Par exemple, lorsque la réflexion n'est pas bien faite en début de parcours, c'est lors de l'implantation qu'on perçoit les erreurs et, à cette étape, les ajustements ne sont pas toujours faciles. Faute de temps et de perfectionnement, le changement risque aussi de ne pas se concrétiser jusque dans la classe, où on peut avoir tendance à redonner son ancien cours. Faute de temps, on doit aller au plus pressé, se contenter du « copier-coller » et, par le fait même, ne pas avoir la possibilité de travailler dans la séquence la plus logique.

En outre, tous les groupes consultés ont dû faire face à des contraintes financières liées non seulement au dégrèvement du personnel enseignant pour l'élaboration et la mise en œuvre des nouveaux programmes, mais aussi à la politique budgétaire, qui imposait une révision des programmes sans coûts supplémentaires. Il va sans dire que cette norme ne semble pas avoir facilité les rapports entre les disciplines principales et les disciplines contributives. Les budgets disponibles n'auraient pas permis non plus de répondre aux besoins en matière de perfectionnement et, dans certains cas, d'équipement, les coûts de formation, d'achat et d'utilisation de l'équipement (en informatique principalement) dépassant les budgets alloués. On a également soutenu que le nouveau mode d'élaboration des programmes (selon l'approche par compétences et l'approche programme) pouvait entraîner des coûts supplémentaires incompatibles avec les normes actuelles de financement. Sont invoquées à cet égard les exigences d'une formation pratique (coûts relatifs aux déplacements, aux simulations, aux locaux, au travail

avec des groupes plus restreints) ainsi que la multiplication des cours des disciplines contributives en raison de leur adaptation aux programmes.

Enfin, **dans la réflexion sur les conditions d'implantation de cette réforme, les règles relatives à l'organisation scolaire n'ont pas été épargnées non plus.** Certains ont dit avoir vécu un décalage entre le développement pédagogique du programme et la mise en place des conditions organisationnelles requises, ce qui ne facilite pas son implantation. D'autres ont plutôt déploré le fait que les règles administratives et budgétaires ne soutiennent pas adéquatement les changements que l'on voulait implanter. On a dit qu'elles ne laissaient pas assez de marge de manœuvre, par exemple en maintenant une structure disciplinaire, en n'autorisant la formation que sur la base de cours d'une durée d'au moins 45 heures ou encore en imposant une gestion « tatillonne » qui accorde trop d'importance à la reddition de comptes.

Si le Ministère est souvent visé lorsqu'il est question des conditions d'implantation de la réforme, il va sans dire qu'il ne représente pas la seule source de contraintes. **La résistance de certains acteurs des collèges fait aussi partie du contexte.** Celle du personnel enseignant à certaines étapes de l'implantation de la réforme est probablement la plus visible. À cet égard, des personnes consultées par la Commission ont déploré l'absence de mécanismes ou le manque de leadership des comités de programmes. Or, un tel leadership s'imposait pour s'assurer que tous les départements appliquent les dispositions prévues par les comités de programmes de même que celles consignées dans les plans-cadres. Dans certains milieux, le leadership de ces comités est vu comme un déterminant majeur de la bonne marche du processus et de la qualité du programme qui en découle.

Motivées de différentes manières[23], les résistances des enseignantes et des enseignants ont contribué par moments à rendre la tâche encore plus difficile. On ne saurait dire le contraire; c'est là un constat largement véhiculé. Ce qui l'est moins, par contre, c'est que ces résistances ont aussi été porteuses d'une prudence qui a pu forcer la réflexion et ainsi éviter certaines dérives. On doit comprendre, en outre, que la résistance qui a pu s'exprimer, notamment au cours des dernières années, n'était pas toujours inhérente à la réforme. Elle tenait peut-être davantage aux particularités des cultures locales plus ou moins ouvertes à la concertation. On ne saurait y voir un phénomène généralisé. Lors des consultations de la Commission, on a soutenu que les dispositions du personnel enseignant étaient variables par rapport aux changements, en raison de formations, d'orientations idéologiques ou d'ambitions différentes, et que ces résistances étaient plus fortes chez celles et ceux qui n'avaient pas travaillé à l'élaboration des nouveaux programmes. Comme dans tout processus de changement majeur, l'adhésion semble s'être développée progressivement, au fur et à mesure de l'engagement des acteurs. Cet engagement se traduit non seulement par un essoufflement, mais aussi par un sentiment de fierté et un grand enthousiasme par rapport aux nouveaux programmes. C'est du moins ce que plusieurs croient et ce que la Commission a pu constater au contact des personnes qu'elle a consultées.

Par ailleurs, si les enseignantes et les enseignants sont plus souvent identifiés à la résistance, on doit reconnaître qu'ils ne sont pas les seuls acteurs des collèges à avoir contribué, à certains moments, au freinage de la réforme. On doit rappeler aussi que le développement des nouveaux programmes a supposé des investissements considérables chez tous les acteurs des collèges, mais en particulier chez les membres du personnel enseignant. Une telle réforme des programmes n'aurait pu voir le jour sans un engagement substantiel de leur part. Quand on sait, par ailleurs, qu'ils étaient appelés à développer cette expertise particulière en matière d'élaboration de programmes tout en sachant, pour la plupart, qu'ils n'auraient pas à refaire l'expérience, on a là une raison de plus pour reconnaître l'importance et la valeur des efforts déployés. C'est aussi ce qui fait dire à plusieurs qu'**en dépit de la lourdeur de la tâche et de conditions difficiles, le développement local des programmes semble avoir suscité, dans bien des milieux, une dynamique mobilisante pour l'ensemble des acteurs des collèges, en particulier pour le personnel enseignant.**

Définir l'apport des disciplines contributives : un défi majeur

La définition de l'apport des disciplines dites contributives[24] à la composante de formation spécifique a aussi représenté un défi de taille, notamment sous l'angle des rapports entre les aspects administratifs et pédagogiques.

---

23. Les sources de résistance auxquelles ont fait référence les personnes consultées par la Commission sont aussi bien de l'ordre de l'impression qu'on leur imposait un programme élaboré sans leur participation, de la difficulté à changer ce qu'ils avaient mis plusieurs années à bâtir, du malaise lié à la légitimité du changement envisagé par le Ministère, du sentiment qu'on voulait, par ce moyen, contrôler le personnel enseignant et lui imposer une façon de faire, d'une certaine incompréhension par rapport aux raisons qui justifiaient les changements, de l'envergure des transformations annoncées, alors qu'on a l'impression, sinon la certitude, d'avoir bien fait son travail jusque là, que de l'ordre de la confusion dans les concepts.

24. Voir la définition fournie dans le lexique qui se trouve au début du document.

Certains y voient surtout la dérive qui peut en découler quand l'augmentation des exigences de la formation spécifique se fait aux dépens des savoirs plus généraux liés aux fondements de cette formation. D'autres, sans toutefois nier ce danger ni l'importance des mises en garde qu'il suppose, y perçoivent plutôt la difficulté à assumer sereinement cette nouvelle responsabilité.

Le Ministère, se limitant maintenant à la définition des compétences à développer par les programmes, ne précise plus quelles disciplines doivent être mises à contribution, laissant cette responsabilité aux collèges. Les programmes doivent désormais prendre forme dans une approche intégrée où l'apport de chacune des disciplines se définit en fonction des compétences visées, d'où une adaptation plus soutenue des disciplines contributives aux objectifs des programmes. **De toute évidence, ces nouvelles responsabilités ont souvent posé des difficultés pour les collèges.** Évoquer ces rapports, c'est d'abord faire référence à des conflits. C'est faire référence à une réalité qui s'inscrivait difficilement dans la culture en place. C'est évoquer un défi de taille, voire une controverse. Mais c'est aussi faire référence à de précieux acquis durement obtenus que plusieurs souhaitent préserver.

De nombreux facteurs concourent à rendre cette tâche ardue. La méthode actuelle d'élaboration des programmes comporte des limites pour ce qui est de l'identification de compétences moins opérationnelles. Elle présente, entre autres, une difficulté à faire émerger les savoirs fondateurs. Ainsi, on a dit précédemment que le libellé des compétences ne rend pas explicite le besoin de recourir aux disciplines contributives. De plus, les prescriptions ministérielles ont souvent pour effet d'accroître les exigences de formation dans la discipline principale de la formation spécifique sans augmenter le nombre d'heures d'enseignement alloué aux programmes, ce qui pénalise parfois les disciplines contributives. Le fait d'exiger maintenant une adaptation plus serrée des disciplines contributives aux programmes soulève des résistances (en raison de la charge de travail que cela implique, mais aussi pour des raisons idéologiques liées à la qualité de la formation et au rôle des disciplines scientifiques de base dans celle-ci). La participation des enseignantes et des enseignants des disciplines contributives aux comités de programmes n'est pas facile encore là, pour des raisons tant techniques qu'idéologiques. Le partage des heures d'enseignement se fait dans un contexte où la tâche, voire l'emploi, des membres du personnel enseignant est directement en cause. Ces derniers se retrouvent alors en conflit d'intérêts. En effet, la dynamique pédagogique ne se conjugue pas toujours aisément avec celle des relations de travail. Les perspectives disciplinaires entretenues jusqu'à ce jour ne sont pas non plus facilement conciliables avec une approche programme. Cette distribution s'opère, de surcroît, dans un contexte où les enseignantes et les enseignants n'endossent pas tous le même point de vue sur l'apport des disciplines contributives. De plus, rares sont les acteurs du collégial formés à ce type de négociation. Enfin, les membres des équipes locales appelés à concrétiser l'exercice dans un cadre budgétaire particulièrement rigide ne sont pas toujours soutenus adéquatement lors des litiges.

Enfin, la réticence de certaines enseignantes et de certains enseignants à se percevoir comme étant « au service » des programmes techniques et à s'inscrire dans une dynamique de discipline contributive se présente aussi comme une source de difficultés. Il arrive que la logique interne de la discipline soit plus difficilement compatible avec celle du programme. La position occupée par une discipline au regard de la spécialité du programme peut aussi constituer une source de difficultés particulières. Lors d'une conférence prononcée en 1997, Solange Ducharme montrait que la problématique de l'adaptation – ce qu'elle considérait comme une évolution – des disciplines contributives aux particularités des programmes ne se présentait pas de la même manière pour tous les membres du personnel enseignant. Distinguant parmi eux trois catégories selon la discipline enseignée[25], elle rendait explicite l'hétérogénéité de l'univers des disciplines contributives, tout en laissant entrevoir la difficulté, pour certaines personnes plus que pour d'autres, de s'inscrire dans une telle dynamique. C'est donc dire que, si les résistances ne sont pas souhaitables, elles demeurent néanmoins compréhensibles, en particulier chez certains pour qui l'adaptation recherchée peut s'avérer particulièrement difficile, tout en n'étant pas moins fondée.

Si la difficulté pour les collèges d'assumer cette nouvelle responsabilité est largement reconnue, la solution ne l'est pas. Ainsi, les stratégies adoptées localement pour cerner la place des disciplines contributives dans les programmes ne semblent pas toujours conformes aux intentions de la réforme. Pour assumer cette nouvelle responsabilité, différentes stratégies ont

25. Ces catégories sont les suivantes : les enseignantes et les enseignants dont la discipline correspond au domaine de formation du programme, par exemple l'infirmière qui enseigne en soins infirmiers; ceux qui enseignent dans un domaine de formation connexe qui correspond davantage au domaine de collègues de travail, par exemple le comptable qui enseigne en techniques administratives, et, finalement, ceux qui ont été formés dans une discipline scientifique de base et qui sont appelés à apporter des contributions à un ou plusieurs programmes dans des domaines qu'ils connaissent très peu, par exemple le biologiste qui enseigne en techniques de diététique.

été développées dans les collèges. Certaines partent du postulat que la révision d'un programme ne saurait modifier le nombre d'heures d'enseignement déjà alloué aux disciplines contributives (statu quo dans la portion allouée aux disciplines concernées). D'autres cherchent plutôt à faire émerger des besoins à partir d'un examen systématique des compétences. On s'inscrit alors dans un processus de dérivation pour cerner les contributions disciplinaires.

Manifestement, les défis à relever étaient de taille et les impasses, prévisibles. Des solutions existent, comme en témoignent les réalisations des collèges, mais la difficulté demeure, sans doute parce qu'elle est en partie inévitable, mais aussi faute de moyens adéquats, comme le suggèrent les points de vue suivants.

Pour débloquer les impasses, car il y en aura, il faudra prévoir un mécanisme d'arbitrage crédible qui jouera dans le champ de la pédagogie et non dans celui des relations de travail.
(Inchauspé, cité dans Tremblay, 1999, p. 20.)

Malheureusement, les règles de jeu actuelles comme elles sont prévues dans nos conventions collectives, nous laissent si peu de marge de manœuvre que c'est un vœu pieux que de souhaiter faire prévaloir la pédagogie sur les questions de relations de travail. Il faut changer, mais à la condition que ça ne coûte rien.
(Tremblay, 1999, p. 20.)

Le problème que soulève l'apport des disciplines contributives ne se réduit pas, toutefois, à une question de partage ou d'adaptation des enseignements; il touche aussi à d'autres facettes de la qualité de la formation. En confiant au collège le soin de définir l'apport des différentes disciplines, dans un contexte où cette mesure fait suite à la réduction des préalables, certaines personnes anticipent une baisse du contenu scientifique des programmes. Elles craignent une dérive sur le plan de la qualité des programmes au regard de leur contenu scientifique. On s'en inquiète, par exemple, en déplorant le choix d'apprentissages plus appliqués (AMQ, 1996) ou encore les particularités d'une méthode conçue d'abord pour la formation professionnelle, mais surtout en se référant à la diminution de la place occupée par les disciplines contributives dans les programmes révisés. Ce phénomène est perçu, notamment par des enseignantes et des enseignants de disciplines contributives, comme une diminution des exigences et de la qualité de la formation scientifique de base dans un contexte de spécialisation des programmes. Cette diminution est déplorée non seulement au regard de la formation de techniciennes et de techniciens en vue du marché du travail, mais aussi au regard de la possibilité pour eux de poursuivre leurs études à l'université.

Les données colligées à cet effet par la Commission montrent que non seulement la place occupée par les disciplines est moins grande, mais le nombre de disciplines autres que la discipline porteuse ou principale du programme diminue aussi dans la plupart des programmes considérés. Est-ce là une confirmation qu'il y a réellement une dérive par rapport au contenu scientifique des programmes? On ne saurait l'assurer. Seul un examen approfondi des contenus de cours des différents programmes permettrait de confirmer ou d'infirmer une telle hypothèse. Par ailleurs, plusieurs facteurs peuvent expliquer le fait que les disciplines porteuses (principales) prennent de plus en plus de place aux dépens des disciplines contributives. Ces facteurs relèvent aussi bien de l'évolution des emplois, de la conception de la formation, du mode d'élaboration des programmes, des politiques institutionnelles, des objectifs de la sanction des études que des particularités des cultures locales.

Des acteurs scolaires, plus particulièrement chez les enseignantes et les enseignants des disciplines contributives, mettent l'accent sur ces dérives et réclament, en conséquence, des changements à la situation actuelle. Ils demandent, par exemple, que le Ministère balise mieux l'apport des disciplines contributives dans les différents programmes et qu'il assure leur participation dans le processus d'élaboration de ceux-ci. Il en est qui réclament aussi que les mathématiques soient considérées comme un langage de base nécessaire à l'apprentissage de notions technologiques et qu'à ce titre, elles fassent partie de la composante de formation générale des programmes.

D'autres, au contraire, constatant les effets bénéfiques des efforts déployés au cours des dernières années, préconisent le maintien des dispositions actuelles. Leur argumentation repose, entre autres, sur l'apport des disciplines contributives aux programmes, qu'ils jugent maintenant mieux ciblé et mieux adapté aux besoins actuels. Elle s'appuie aussi sur la concertation locale, vue comme un levier important pour l'implantation d'une approche programme. Le renouvellement de la dynamique institutionnelle qui s'opère, entre autres, avec l'exercice de cette responsabilité locale apparaît comme un autre argument de taille. De plus, les tensions vécues ne paraissent pas liées uniquement à la nouvelle responsabilité des collèges. Elles tiennent aussi aux conceptions pédagogiques, idéologiques et disciplinaires, qui varient selon les membres du personnel enseignant. Ainsi, l'élaboration d'un programme ne

pourrait être que l'occasion de réveiller de vieux désaccords. Enfin, on craint que l'introduction de balises ministérielles relatives à la place des disciplines contributives compromette le sentiment d'appartenance au programme sinon développé, du moins nourri par le processus actuel. C'est l'isolement des enseignantes et des enseignants concernés que l'on anticipe parce qu'il pourrait compromettre le développement de l'approche programme en plein essor.

De plus, la diminution de la place des disciplines contributives n'est pas toujours perçue comme l'indice d'une formation scientifique de base inadéquate. Des nuances semblent s'imposer selon les programmes. Il se peut que cette diminution, dans certains cas du moins, soit justifiée. Les mathématiques se font évincer de plusieurs programmes. Cela peut se révéler critique dans certains cas, mais pas dans tous. Dans le programme *Techniques policières*, par exemple, la formation en psychologie a été jugée plus importante que la formation en mathématiques. En techniques administratives, on a dû enlever des heures-contact en mathématiques pour faire de la place à l'anglais. S'il fallait procéder de la même manière en techniques physiques, par exemple, l'impact serait plus négatif. Cette diminution ne s'observe pas non plus dans tous les programmes ni pour toutes les disciplines contributives. Dans certains programmes du secteur de la santé, par exemple, la discipline maîtresse a diminué au profit des disciplines contributives. Dans d'autres cas, le poids d'ensemble de ces disciplines est demeuré le même, alors que la nature des contributions (type de disciplines impliquées) a changé. Enfin, il existe aussi des disciplines contributives qui prennent de plus en plus de place dans de nombreux programmes. C'est le cas de la psychologie, par exemple.

1.4.4 Des programmes de qualité qui suscitent néanmoins des réserves

Si l'on reconnaît largement la qualité des nouveaux programmes développés dans les collèges à partir des devis ministériels, des reproches ont aussi été formulés par rapport à certains d'entre eux que l'on juge moins polyvalents que les anciens ou encore qui ne correspondent pas vraiment au seuil d'accès au marché du travail. On admet, de plus, que ces programmes qui commandent de nouvelles façons de faire ne correspondent pas toujours à ce que le marché du travail attend des techniciennes et des techniciens. Mais les principales critiques concernant la qualité des programmes portent sur leur manque de souplesse et leur diversité.

Des programmes plus rigides

À cet égard, il importe d'évoquer des phénomènes qui, selon certaines personnes, pourraient appeler des modifications. Ainsi, avec les nouveaux programmes par compétences, **il est plus difficile de reconnaître les acquis des élèves qui changent de programme, ce qui affecte leur mobilité.** Tous reconnaissent que les nouveaux programmes offrent moins de possibilités de transfert d'un collège à l'autre. Toutefois, certains ont fait remarquer que ces difficultés existaient auparavant et que les avantages associés aux nouveaux programmes l'emportent sur cet inconvénient.

Les changements de programme sont plus difficiles parce que le rapport compétences-cours[26] varie d'un collège à l'autre, ce qui fait que les programmes n'ont pas toujours la même configuration tout en visant le développement des mêmes compétences. On sait toutefois que le nombre d'élèves qui souhaitent changer de collège tout en demeurant dans le même programme est relativement limité, soit moins de 3 %. De plus, en élaborant les nouveaux programmes, on peut avoir tendance à placer plus d'éléments de la formation spécifique en première session pour « accrocher » l'élève et lui faire voir, dès le départ, ce dont est composé le programme. Cela présente l'inconvénient de rendre les cours du premier trimestre moins transférables ou moins faciles à reconnaître d'un programme à l'autre, parce que plus spécifiques, et de retarder la formation générale commune à tous les programmes. En outre, l'approche programme appelle le développement de cours (ceux des disciplines contributives) plus adaptés aux différents programmes. **Les troncs communs de formation souhaités au départ tendent à disparaître.** En effet, il ne semble pas que leur présence dans les programmes soit devenue une pratique courante, bien que leur existence puisse être associée à des objectifs de mobilité dans l'insertion et les choix professionnels. Des programmes ont été fusionnés, ce qui n'a pas nécessairement donné lieu à des troncs communs réels. Un même programme peut offrir plusieurs voies de sortie, ce qui ne veut pas dire que ces voies présentent des cours communs. Il pourrait y avoir un écart important, à cet égard, entre les intentions ministérielles et ce qui existe dans les faits. Avec l'avènement des programmes par compétences, l'application des troncs communs diffère de ce qu'elle était antérieurement. Les compétences peuvent être communes sans que les activités d'apprentissage auxquelles elles donnent lieu le soient.

26. Voir la définition fournie dans le lexique qui se trouve au début du document.

On doit savoir aussi que, **dans les nouveaux programmes, les possibilités de choix de cours sont quasi inexistantes pour les élèves.** De plus, l'échec, lorsqu'il se présente, devient plus pénalisant pour l'élève étant donné les liens plus étroits qui existent entre les cours, comme les programmes **sont constitués d'une séquence d'apprentissages tissés plus serré.** Ajoutons que, dans bien des cas, la réussite d'un cours est préalable à l'inscription au cours suivant. Comme les cours ne sont pas offerts à toutes les sessions, cela retarde l'élève dans ses études. Ce système de cours préalables, plus pénalisant sans doute dans les petits collèges que dans les grands, n'est pas nouveau mais plus développé encore avec les nouveaux programmes. En outre, **ces derniers imposent une lourde gestion**, tout spécialement en raison du fait qu'une compétence ne correspond pas nécessairement à un cours donné ou encore en raison de l'ordonnancement des cours que suppose l'approche programme. Enfin, comme tous les programmes sont de même durée, plusieurs observateurs affirment que viser l'obtention d'un DEC de la formation technique en trois ans n'est pas réaliste, dans certains cas du moins. En l'absence de souplesse à cet égard, on doit s'en remettre à la définition de cheminements particuliers de plus en plus difficiles à concrétiser, semble-t-il. En somme, si la cohérence des programmes paraît acquise, on ne saurait en dire autant de leur souplesse.

Des programmes variables d'un collège à l'autre

Une autre caractéristique des nouveaux programmes, vue comme un avantage par certains acteurs du collégial, mais qualifiée plutôt de lacune par d'autres, concerne le fait qu'ils ne présentent pas la même facture d'un collège à l'autre. Ainsi, au collégial comme à la formation professionnelle universitaire et dans bien d'autres systèmes d'ailleurs, un programme donné peut s'offrir explicitement selon des modalités variables, tout en poursuivant chaque fois des objectifs similaires. Cette diversité représente, au collégial, une source importante de controverse.

En se référant aux renseignements contenus dans le fichier SOBEC[27], la Commission a tenté d'illustrer le phénomène. L'examen qu'elle a pu faire de cette question en considérant 41 programmes locaux élaborés en référence à 13 devis ministériels confirme l'existence de différences relativement importantes. La comparaison des grilles de programmes montre en effet que, pour un même devis ministériel et, par conséquent, pour les mêmes compétences, on peut effectivement retrouver des différences sensibles dans les programmes d'un collège à l'autre. Ainsi, on peut observer d'une grille à l'autre, pour un même devis, des nombres de cours fort différents. Dans l'échantillon retenu, l'écart peut varier entre 23 cours dans un programme et 17 dans un autre, ce qui correspond à une différence de 6 cours, mais l'écart est la plupart du temps de l'ordre de 3 ou 4 cours. On y observe aussi des variations dans la répartition des heures-contact entre la théorie et la pratique. Ainsi, l'écart moyen est de l'ordre de 5 points de pourcentage. Parmi les 13 programmes à l'étude, 3 présentent un écart de plus de 9 points de pourcentage[28], soit l'écart le plus substantiel observé dans cet échantillon.

La place relative de la discipline principale change aussi d'un programme à l'autre, l'écart variant entre 1,4 et 18,6 points de pourcentage pour un écart moyen de 9,1 points de pourcentage lorsque l'on considère les 41 programmes de l'échantillon. Un tel écart se traduit, par exemple, en techniques de l'informatique, par une proportion de temps de formation allouée à la discipline principale qui varie entre 78,8% et 87,9% d'après l'observation des 5 programmes élaborés à partir du même devis ministériel. Il en va de même pour le nombre de disciplines devant contribuer au programme. On a pu voir, par exemple, des programmes constitués de 6, 3 ou 2 disciplines autres que la discipline principale, et ce, pour un même devis ministériel. Dans l'échantillon considéré, l'écart moyen des variations observées est de l'ordre de 1,7.

Un autre exercice a illustré, cette fois, les différences possibles dans le rapport compétences-cours, en d'autres termes la mise à contribution des cours au développement des compétences. Pour ce faire, la compétence retenue est celle qui se retrouve maintenant dans tous les nouveaux programmes de la formation technique et qui porte sur l'analyse de la fonction de travail. La comparaison laisse clairement voir que les exigences pour l'atteinte de cette compétence, en ce qui concerne le nombre de cours à réussir et le nombre d'unités de formation, varient entre les collèges qui offrent un même programme[29].

---

27. Voir la liste des sigles qui se trouve au début du document.

28. Les programmes en question sont 310.A0 *Techniques policières*, 412.AA *Techniques de bureautique* et 420.A0 *Techniques de l'informatique*, où la proportion des heures-contact allouées à la théorie varie respectivement entre 42 % et 51,4 %, entre 31,3 % et 42,6 % et entre 37,1 % et 47 %. Trois versions locales ont fait l'objet d'observations pour le programme *Techniques policières* et cinq dans chacun des deux autres.

29. Les données recueillies par l'examen d'un échantillon constitué de 14 programmes montrent plus particulièrement que, dans la grande majorité des cas (75%), la réussite d'un seul cours est requise pour l'atteinte de la compétence. Le nombre d'unités à obtenir varie entre 1,33 et 10,67 selon que l'élève doive réussir un ou plusieurs cours. Un peu plus de la moitié des cours nécessaires ne sont pas particuliers à cette compétence puisqu'ils sont également requis pour l'obtention d'au moins une autre compétence (parfois aussi de 2 et même jusqu'à 25).

Un autre examen, portant cette fois sur l'ensemble des compétences du même échantillon de programmes montre toutefois certaines similitudes d'une version à l'autre d'un même programme quant aux cours requis pour l'atteinte des compétences. Ainsi, lorsque l'on examine la relation compétences-cours dans les collèges qui offrent un même programme, à quelques exceptions près, les données montrent que ces collèges ont tendance à associer aux compétences le même nombre de cours et les mêmes disciplines. En outre, pour près de la moitié des compétences, un seul cours est requis, tandis que, pour un peu plus du quart, on exige deux cours. C'est dire que, pour environ 75 % des compétences, on exige la réussite d'un ou de deux cours. Enfin, pour la grande majorité des compétences, soit 90 %, le ou les cours requis appartiennent à une seule discipline. Même lorsque plus d'un cours est nécessaire pour l'atteinte de la compétence, les cours appartiennent la plupart du temps à une seule discipline.

Les résultats qui découlent de cette lecture des grilles de programmes illustrent, à certains égards, la présence d'écarts relativement importants entre les versions locales d'un même programme. Mais ils indiquent aussi la présence de similitudes. Ils ne permettent pas, toutefois, de savoir si la diversité observée dans la formation dispensée est réellement plus grande maintenant qu'elle ne l'était avant l'application du nouveau mode d'élaboration. Du point de vue de ceux qui en assument la gestion, cette diversité ne fait pas de doute. La comparaison des acquis des élèves ne peut plus se concrétiser sur la base des numéros de cours prévus aux programmes, ce qui complique la reconnaissance des activités d'apprentissage des élèves lors de changements de programme. Si cette reconnaissance était plus accessible dans l'ancien système, on ne saurait prétendre toutefois que ce système garantissait des formations plus uniformes, voire équivalentes. En effet, au regard des apprentissages effectivement réalisés par les élèves, l'ancien système pouvait masquer des écarts importants sous le couvert de codes de cours similaires, mais il n'empêchait pas les élèves de poursuivre leur formation. C'est ce que suggère, du moins, le témoignage de cet enseignant qui, avant la réforme, niait l'existence d'une cohérence dans le réseau, qualifiée alors de « marché noir des programmes » :

> *(…) marché noir des programmes où le contenu offert diffère sensiblement du contenu officiel. C'est la solution qu'ont trouvée les acteurs du système pour adapter les programmes aux besoins de la clientèle étudiante et corporative. Ainsi, nous avons une cohérence du système qui ne s'avère qu'une façade. Lorsqu'on reconnait une équivalence à un étudiant provenant d'un autre collège sur la base des Cahiers, on crée souvent un problème pédagogique, car souvent les acquis réels de cet étudiant ne correspondent pas aux exigences du cours dans son nouveau collège.* (Ricard, 1991, p. 46.)

La diversité des programmes locaux ne serait-elle, aujourd'hui, que plus apparente? Plusieurs le croient. Quoi qu'il en soit, le nouveau système ne facilite pas la mobilité des élèves, et cela, tous le reconnaissent. Lors des consultations de la Commission, l'existence d'écarts entre les versions locales d'un même programme a été déplorée à plusieurs reprises. On y a fait souvent référence avec l'idée qu'il fallait trouver des façons de minimiser ces différences, étant donné l'impact qu'elles pouvaient avoir sur le cheminement des élèves, mais aussi parce que la crédibilité des programmes pouvait en souffrir aux yeux des ordres professionnels, des employeurs et des universités. On a aussi reconnu qu'il s'agissait là d'une conséquence d'un choix fait dans le cadre du renouveau au collégial et qui a, par ailleurs, des retombées très positives sur le plan de la cohérence des programmes, de l'intégration des apprentissages et, potentiellement, de la réussite des élèves.

Pour assurer une formation équivalente, **les personnes consultées étaient, en général, favorables au développement d'échanges entre collèges. Toutefois, la similitude des programmes ne correspond pas à ce que l'on souhaitait** la plupart du temps. D'ailleurs, **la concertation entre collèges ne semble pas faire substantiellement partie des pratiques développées** jusqu'à maintenant. Des échanges ont pris forme sur différentes tribunes et selon diverses modalités (directeur des études agissant en tant que porte-parole, échanges informels entre enseignants, stratégie d'élaboration commune de la première année d'un programme, etc.), mais sans donner lieu à des programmes similaires d'un collège à l'autre. En milieu urbain particulièrement, la concurrence entre collèges ne favorise pas la concertation. Elle est possible, par contre, dans certaines circonstances, comme en témoigne le développement des programmes harmonisés de type DEC-BAC dont il est question dans le quatrième chapitre de cet avis.

Des enseignantes et des enseignants tout comme des administratrices et des administrateurs craignent qu'une concertation trop poussée ralentisse le processus d'élaboration des programmes, qu'elle ait, entre autres, un impact négatif sur l'écologie des ressources humaines, la flexibilité n'étant pas la même d'un collège à l'autre. On a aussi mentionné le fait qu'elle pourrait limiter les choix des élèves, la liberté de choix étant jugée particulièrement importante dans certains domaines (exemple : les arts) et moins dans d'autres (exemple : soins infirmiers); qu'elle pourrait brimer la culture et la créativité des personnes qui élaborent les programmes et qu'elle n'était pas de nature à favoriser l'émergence de la dynamique institutionnelle nécessaire à l'implantation des changements souhaités par la réforme. On aimerait, cependant, que se développent des échanges entre collèges sur différents aspects de l'élaboration locale des programmes[30].

1.5 LES POSITIONS DU CONSEIL SUR LE MODE D'ÉLABORATION DES PROGRAMMES

1.5.1 Pistes de développement retenues

À la lumière de l'état de situation qui précède, le Conseil ne peut que recommander la consolidation des changements amorcés. **Les résultats obtenus lui paraissent suffisamment positifs pour qu'on voie davantage à en bonifier les modalités d'application qu'à les remettre en question.** Consolider veut dire non seulement laisser le temps faire son œuvre pour que les changements engagés puissent donner tous leurs fruits, mais aussi les soutenir pour s'assurer qu'ils se produisent à la grandeur du réseau collégial. Cette consolidation doit s'inscrire aussi dans une perspective de réinvestissement dans l'étape de veille et de mise à jour des programmes[31] pour en actualiser les contenus au besoin. Il ne s'agit pas de revenir en arrière, mais de dégager les leçons qui s'imposent pour l'avenir, ce qui veut dire apporter des ajustements au processus actuel. Tel est l'esprit qui anime le Conseil au moment de présenter son point de vue sur le mode d'élaboration des programmes.

En effet, **les commentaires formulés sur la démarche ministérielle témoignent de sa pertinence**, et ce, tant chez les acteurs des collèges que chez ceux du Ministère. La réforme visait également à responsabiliser et à dynamiser les établissements. Il semble que l'atteinte de cet objectif se traduise maintenant de manière significative dans la culture du collégial. **Les programmes sont non seulement plus cohérents, mais ils sont aussi devenus des réalités collectives dans les collèges. Ils résultent du travail d'acteurs qui se sont concertés. Le Conseil y voit l'un des points forts de la réforme, voire un levier important pour favoriser la réussite des élèves.** Dans des conditions particulièrement difficiles, à la fois parce que le Ministère était lui-même en démarche d'exploration – si l'on en juge du moins par la précarité des concepts utilisés et l'absence d'assise théorique – et parce que le réseau collégial contribuait, lui aussi, à freiner le changement – si l'on en juge cette fois par les nombreux boycotts syndicaux – les collèges sont néanmoins parvenus à se donner des processus de gestion de programmes qui requièrent maintenant la participation d'équipes de travail multidisciplinaires et multifonctionnelles. **C'est là un changement majeur dont on ne peut qu'espérer des retombées positives pour les élèves et pour le personnel enseignant.** Le Conseil est d'avis que la réforme a fait cheminer l'ensemble des acteurs des collèges. Qui plus est, ce cheminement se voulait concerté. Il a nécessité un engagement exceptionnel de la part de tous, plus particulièrement encore de la part des membres du personnel enseignant. Certains ont résisté et résistent encore, mais nombreux aussi sont ceux et celles qui ont fait preuve d'un engagement remarquable. **Considérant les conditions dans lesquelles cette réforme s'est implantée, on est parfois surpris de constater à quel point les résultats obtenus sont positifs.**

Mais les commentaires recueillis dans le milieu collégial ont aussi mis en lumière un certain nombre de difficultés susceptibles d'avoir des répercussions importantes sur la définition des programmes. Ces difficultés soulèvent plusieurs questions qui ont retenu l'attention du Conseil et **qui suggèrent quelques correctifs.** Ainsi, au terme de sa réflexion sur le mode d'élaboration des programmes, le Conseil propose huit pistes de développement. Les trois premières concernent le volet ministériel, tandis que les cinq autres portent sur le volet local.

Par rapport au volet ministériel du processus, le Conseil est d'avis que les analyses de situation de travail (AST), qui représentent un moment-clé de la démarche d'élaboration des programmes, sont à réajuster pour faire en sorte qu'elles se plient aux exigences particulières de

30. Des échanges sont souhaités, entre autres, sur la compréhension des compétences figurant dans les devis ministériels, sur les orientations privilégiées d'un collège à l'autre, sur les choix d'organisation, sur les outils et l'expertise développés de part et d'autre, sur les avant-projets de programmes des collèges et sur le développement d'un cadre de référence commun qui pourrait inspirer sans contraindre tous les collèges à agir de la même manière. Cela dit, toutes et tous ne partagent pas le même point de vue sur les limites et la nature des échanges souhaités ou même sur les conditions favorables au développement de ces échanges.

31. On fait référence ici à l'étape d'actualisation des programmes.

la formation technique. Des assouplissements s'imposent aussi dans le processus d'élaboration des devis ministériels, et ce, dans le respect d'une certaine cohérence. Enfin, l'apport des acteurs des collèges devrait être mieux considéré.

Première piste de développement – S'assurer que le processus et tout particulièrement l'étape qui consiste à faire l'analyse de la situation de travail (AST) répondent bien aux exigences de la formation technique.

À la lumière de l'information recueillie, **le Conseil est d'avis que le processus appliqué à la définition des programmes de la formation technique devrait se distinguer davantage de celui de la formation professionnelle, étant donné les différences qui existent entre le technicien et l'ouvrier spécialisé.** Il se pourrait qu'il nuise à l'émergence des savoirs fondateurs. Le Conseil pense qu'il manque une étape entre l'AST et l'élaboration du programme, compte tenu du fait que la formation technique est plus complexe que la formation professionnelle. Un processus qui mettrait aussi l'accent sur la façon de résoudre les problèmes en situation de travail, en plus de l'énoncé des fonctions de travail, rendrait possiblement plus explicite la contribution des disciplines générales (disciplines contributives) à la formation spécifique des programmes techniques. De la même façon qu'il doit pouvoir tenir compte des distinctions qui existent entre une formation initiale et un recyclage, le processus doit faire la différence entre la formation professionnelle et la formation technique. Il importe de se prémunir contre le nivellement des niveaux de formation.

Le Conseil est aussi d'avis qu'**il faut accorder une attention particulière au choix des porte-parole du marché du travail qui interviennent à cette étape,** pour s'assurer de leur aptitude à livrer une perception adéquate de la profession actuelle et de son avenir. Si la présente formule ne convient pas ou ne suffit pas, d'autres formules pourraient y suppléer (un questionnaire à remplir et à transmettre par courrier électronique, par exemple) pour favoriser la participation de personnes compétentes à cet égard.

Il lui importe également de **souligner la nécessité de s'en tenir, lors des analyses de situation de travail, aux exigences que représente le seuil d'accès à la profession et à la possibilité d'y progresser**, tout en se préoccupant d'éviter les libellés de compétence étroits faisant référence à des tâches trop pointues. En outre, **les attentes exprimées par les porte-parole de l'entreprise lors de cette étape du processus ne devraient pas inclure ce qui relève normalement du soutien à l'insertion professionnelle.** On sait que les entreprises québécoises ont trop souvent tendance à attendre des finissantes et des finissants du secteur technique qu'ils soient immédiatement prêts à effectuer la tâche. Le Conseil est d'avis que les AST ne doivent pas négliger cette responsabilité en matière d'insertion professionnelle qui revient à l'entreprise.

Deuxième piste de développement – Assurer une participation plus large des acteurs des collèges (personnels administratif et enseignant surtout) **à la démarche conduisant à l'élaboration des devis ministériels.**

Le Conseil partage avec les personnes consultées l'idée voulant que la contribution des acteurs des collèges à l'élaboration des devis ministériels soit plus substantielle. **Il est d'avis que ces derniers pourraient intervenir plus étroitement et plus tôt dans le processus. Des liens plus soutenus entre les porte-parole de l'éducation et ceux du marché du travail, à certaines étapes-clés du processus, lui paraissent souhaitables.** À défaut d'une telle collaboration, un savoir scientifique justifié pourrait être menacé. L'introduction d'un mécanisme permettant de recueillir l'*input* des disciplines lui paraîtrait donc opportune. Tout en reconnaissant l'importance d'accorder une place prépondérante aux porte-parole du marché du travail lors des AST, le Conseil constate aussi que la composition des équipes de travail n'est pas toujours facile pour les raisons invoquées précédemment, ce qui n'est pas sans conséquence sur l'élaboration des programmes. Sans prendre la place du marché du travail, l'apport du milieu de l'éducation pourrait être considéré comme une source d'enrichissement.

Le Conseil est d'avis qu'il faudrait non seulement prévoir une plus large contribution des acteurs des collèges lors de l'AST, mais qu'il faudrait également **accorder plus d'importance à la consultation de ces derniers sur le projet de devis.** Si ces consultations font d'abord appel aux spécialistes des programmes, à savoir les enseignantes et les enseignants, on ne devrait pas pour autant sous-estimer l'importance de recueillir aussi les points de vue de conseillères et de conseillers pédagogiques. Leur expérience en élaboration de programmes peut être substantielle et utile pour prévenir certains écueils dans la formulation des devis.

L'expertise acquise au cours des dernières années a fait voir qu'il importait de bien mesurer les exigences que posent le développement local et la mise en œuvre des programmes. Le perfectionnement du personnel enseignant est apparu comme une donnée fondamentale, trop négligée cependant. Des obstacles ont aussi été

identifiés du côté des modalités financières et organisationnelles. Or, les collèges sont bien placés pour formuler des propositions réalistes à cet égard. Le Conseil est d'avis qu'il manque une étape de validation avant l'approbation du programme et qu'il est souhaitable d'envisager de nouvelles stratégies pour faciliter la participation des collèges aux études d'impact. Si des étapes devaient s'ajouter au processus actuel, il importe toutefois qu'elles ne viennent pas l'alourdir ni en prolonger indûment la durée.

Enfin, le Conseil se questionne sur les modalités du processus d'actualisation des programmes déjà amorcé, de même que sur la place qu'on entend faire aux collèges dans cette démarche. À cet égard, **il est d'avis que le Ministère devrait voir à ce que la démarche entreprise soit explicitée auprès des acteurs du collégial. Il est également d'avis que des comités sectoriels ou régionaux de veille pourraient prendre forme en milieu collégial** avec l'objectif de faciliter l'actualisation des programmes.

<u>Troisième piste de développement</u> – **Assouplir le processus et les devis qui en résultent dans le respect de la cohérence du système.** Sans préconiser la standardisation des pratiques, le Conseil soutient qu'**on gagnerait à faire preuve de moins de disparité dans la conception des devis ministériels des programmes.** Pour ce faire, une conception et une application plus uniformes du concept de compétence s'imposent d'un devis à l'autre. Il importe aussi que les devis favorisent une compréhension plus univoque des objectifs et des standards sans toutefois imposer l'uniformisation des pratiques. Les collèges doivent conserver leur marge de manœuvre, mais en sachant tout de même à quoi s'en tenir par rapport aux compétences visées. L'actualisation des programmes existants de même que l'élaboration des programmes à venir devraient donc favoriser une meilleure compréhension des compétences visées.

Si l'uniformité s'impose dans la façon d'appréhender les concepts en usage, en particulier le concept de compétence, l'uniformité apparaît davantage comme une contrainte lorsqu'il est question de durée de formation. Le Conseil est d'avis que **le processus ne devrait pas restreindre les programmes à un maximum d'unités si l'on souhaite tenir compte de leurs exigences réelles.** Une autre ouverture souhaitée, en guise d'assouplissement du processus et des devis qui en résultent, concerne la présence de compétences laissées au choix des collèges. Il existait des possibilités de choix de cours dans les anciens programmes; elles ont disparu dans les nouveaux devis. Nombreux sont ceux et celles qui le déplorent. Sans offrir un espace de choix trop large qui pourrait compromettre la cohérence des programmes dans l'ensemble du réseau collégial, il serait opportun, selon le Conseil, de **laisser une ouverture à des choix d'établissement concernant les compétences.**

De plus, comme les programmes n'ont pas tous été élaborés au même moment et que l'évolution du marché du travail dont ils sont tributaires peut varier d'un domaine à l'autre, il va sans dire que, dans une étape d'actualisation des programmes, **un processus efficace devra tenir compte des particularités des secteurs ou des programmes.** Toutes les étapes du processus actuel ne seront donc pas nécessaires dans tous les cas.

Enfin, **la conception des voies de sortie (ou des voies de spécialisation)** d'un programme **comme autant de programmes distincts,** ainsi cela s'est fait dans certains cas, **ne semble pas constituer une piste de développement à privilégier**, notamment pour des raisons liées au cheminement vocationnel. Les changements de programme chez les jeunes en formation initiale constituent une réalité, inconfortable sans doute, mais avec laquelle tous les systèmes sont appelés à composer. À cet égard, **la présence de troncs communs dans les programmes peut fournir à l'élève l'occasion de consolider ses choix sans trop perturber son cheminement. Elle peut aussi représenter un moyen de maintenir le plus longtemps possible les jeunes en région,** voire d'y favoriser l'accès à la formation technique, dans la mesure où les collèges parviendraient à s'entendre sur les compétences à développer au cours de la première année d'études, par exemple. Sans constituer une formule généralisable, le tronc commun demeure néanmoins une voie à valoriser, du moins dans les secteurs de formation qui s'y prêtent. Il va sans dire que le Conseil ne préconise pas d'inclure toutes les spécialités dans un même programme, ce qui aurait pour effet d'alourdir indûment la formation. **Il invite cependant à prévoir des formations polyvalentes et, autant que possible, des passages fluides d'une spécialité à l'autre.**

Par rapport au volet local du processus, le Conseil croit qu'il faut confirmer les nouvelles responsabilités confiées aux collèges dans le développement des programmes et, pour ce faire, maintenir le cap sur l'apport des disciplines contributives, voir à ce que les comités de programmes bénéficient d'un leadership réel, investir dans le suivi et la mise en œuvre des nouveaux programmes en ne sous-évaluant pas leur impact, porter attention à la diversité des programmes tout en la situant dans de justes proportions et, finalement, redonner une certaine souplesse aux programmes sans trahir leur cohérence.

Quatrième piste de développement – Confirmer la responsabilité des collèges dans la définition de l'apport de chacune des disciplines aux programmes.

Le Conseil partage l'avis de celles et de ceux qui demandent de maintenir, dans les collèges, la responsabilité de définir l'apport des disciplines. **Ces derniers doivent toutefois avoir les moyens de se donner des mécanismes d'arbitrage crédibles pour régler les impasses.**

La décision de favoriser l'adaptation des disciplines contributives aux programmes dans une dynamique d'approche programme lui paraît aussi essentielle. Le Conseil perçoit les difficultés que l'approche programme peut entraîner pour les enseignantes et les enseignants des disciplines contributives. Il croit d'ailleurs qu'il faut en reconnaître les exigences pour mieux les soutenir à cet égard. Il comprend que, pour des raisons idéologiques notamment, certaines personnes aient formulé des critiques par rapport à cette approche, mais il estime aussi qu'une fois le choix fait pour une telle approche, tant sur le plan national que sur le plan institutionnel, toutes et tous sont tenus de s'y conformer.

Des personnes consultées ont fait référence à **une possibilité de dérive** au regard de l'apport de ces disciplines dans les nouveaux programmes. **Le Conseil n'est toutefois pas en mesure de la confirmer.** De plus en plus d'ententes sont conclues avec les universités pour reconnaître, dans le développement de DEC-BAC, une partie de la formation technique. Si les nouveaux programmes étaient affaiblis comparativement aux anciens, sous l'angle des savoirs fondamentaux, les universités soucieuses de ne pas diminuer leurs standards seraient-elles ouvertes comme elles le sont actuellement à des reconnaissances de cours? Quoi qu'il en soit, il demeure possible d'apporter des ajustements au processus pour prévenir d'éventuelles dérives. C'est d'ailleurs dans cet esprit qu'ont été formulées certaines propositions à l'égard du volet ministériel du processus. Aussi **le Ministère et les collèges devraient-ils y voir une dimension importante du suivi de la mise en œuvre des programmes** pour être en mesure de corriger le tir au besoin.

Cinquième piste de développement – Voir à ce que les comités de programmes bénéficient d'un leadership légitimé et bien réel.

Le leadership des membres des comités de programmes apparaît comme un déterminant majeur de la qualité des programmes. Il importe de mettre en place des équipes solides, composées de gens qui savent ce qu'est l'approche par compétences, qui font preuve de leadership, qui sont capables de susciter l'adhésion de tous les acteurs concernés, qui sont crédibles et disponibles, et ce, tant pour l'élaboration que pour la mise en œuvre des programmes. Ces comités doivent bénéficier aussi du soutien de personnes aptes à lever les contraintes et à assurer l'arbitrage au besoin.

La place des comités de programmes a évolué au cours des dernières années. Mais le partage des responsabilités n'est pas toujours clairement affirmé. Aussi leur rapport avec les départements qui ont un caractère disciplinaire demeure-t-il souvent difficile. **Les collèges doivent avoir les moyens d'éviter les négociations qui n'en finissent plus et qui coûtent cher en énergie de toutes sortes. À cet égard, ils gagneraient à ce que les rôles et les responsabilités de chacune des instances soient mieux définis, légitimés et rigoureusement respectés,** de manière à minimiser les risques de conflits. Il importe aussi que les personnes qui participent à ces comités soient formées à l'exercice des responsabilités qui leur incombent.

Sixième piste de développement – Investir dans le suivi de la mise en œuvre des nouveaux programmes en veillant à ne pas sous-évaluer leur impact.

Lors des consultations de la Commission, le manque de ressources permettant d'assurer le développement des programmes a été dénoncé à de multiples reprises, d'où l'importance de rappeler le perfectionnement requis par une révision des programmes qui fait appel à un nouveau mode d'élaboration. **Si le perfectionnement s'impose au moment de l'élaboration, il est nécessaire aussi lors de la mise en œuvre des nouveaux programmes. Il importe, en effet, que les enseignantes et les enseignants comprennent bien le processus. Cela suppose qu'ils soient soutenus par des activités de suivi et d'encadrement, par un perfectionnement continu, par des ressources qui permettront de faire l'évaluation de l'implantation des nouveaux programmes,** conformément aux politiques institutionnelles. Un soutien et un suivi sont nécessaires pour assurer l'adhésion et la participation de tous au changement. Une bonne compréhension de l'approche et des concepts s'impose pour être en mesure de développer des pratiques pédagogiques et évaluatives adéquates. Le Conseil estime utile de mentionner que **ce soutien doit se poursuivre aux différentes phases du processus d'implantation des nouveaux programmes** et non seulement à l'étape de la conception.

Il importe aussi d'**assurer la formation de la relève au regard des nouveaux programmes.** On a fait remarquer que les personnes qui avaient fait le plus de chemin étaient celles qui avaient participé à la révision des programmes. Or, elles seront nombreuses à prendre leur retraite sous peu, ce qui commande la prévision du transfert de cette précieuse expertise.

La mise en œuvre des nouveaux programmes suppose également **que l'on fournisse les ressources (temps, équipements, matériel pédagogique, locaux, instances, etc.) nécessaires.** On ne saurait donc maintenir la politique du « coût zéro » qui a prévalu jusqu'à maintenant. Les exigences de l'approche programme pourraient d'ailleurs impliquer que l'on revoie certaines modalités financières et organisationnelles.

Septième piste de développement – Porter attention à la diversité des programmes tout en la situant dans de justes proportions.

Dans l'état actuel des choses, le Conseil, tout en considérant qu'il existe des différences dans les applications d'un même programme, **ne dispose pas des données qui lui permettraient de dire que ces différences représentent une réelle menace pour la qualité de la formation**, et ce, d'autant plus que les compétences sont appelées à être clarifiées, que des réajustements sont possibles aussi dans les collèges[32] et que ces derniers sont en mesure de rendre compte de la qualité de leurs programmes.

Le Conseil **ne saurait prétendre toutefois que la diversité des programmes facilite la mobilité des élèves.** Cette contrainte relative à la mobilité maintes fois déplorée **ne concerne que peu d'élèves.** On ne saurait, en l'occurrence, construire un système sur des cas d'exception. De plus, n'est-on pas en droit de s'attendre à ce qu'un élève qui amorce sa formation dans un établissement la termine au même endroit? On doit comprendre aussi que le besoin de tenir compte de la mobilité des élèves ne se pose pas de la même manière partout; il peut varier selon la localisation de l'offre de formation sur le territoire. Par exemple, lorsqu'un programme se donne dans deux collèges situés dans des régions éloignées l'une de l'autre, le besoin de concertation entre les collèges ne se pose pas du point de vue de l'élève. En outre, des solutions existent pour les problèmes rencontrés sans qu'on doive remettre en question le système actuel.

À l'instar de ce qu'il a proposé récemment dans son avis portant sur l'orientation au collégial, **le Conseil juge utile de rappeler l'existence du système ÉCHO[33]. Il invite les collèges à l'utiliser davantage et à contribuer de cette manière à son raffinement. L'urgence de développer la reconnaissance des acquis doit aussi être soulignée** en précisant, une fois de plus, que c'est la compétence développée qui importe, et non les moyens d'y arriver. Pour différentes raisons, dont certaines sont d'ordre organisationnel, une trop grande attention semble encore portée au processus aux dépens des résultats obtenus par l'élève. Le Conseil réitère par la même occasion l'appel, déjà lancé aux collèges dans un avis antérieur (CSE, 2002), à un minimum de concertation, au moins pour ce qui est de voir au développement des mêmes compétences au cours de la première année d'études.

Le Conseil croit également qu'**il faut permettre aux enseignantes et aux enseignants des différents collèges qui offrent un même programme de se rencontrer dans différentes circonstances et à des moments-clés de l'élaboration et de la mise en œuvre.** Non seulement il faut le permettre, mais **il importe de favoriser ces contacts.** On pourrait s'inspirer, par exemple, du mécanisme de la Commission des affaires pédagogiques de la Fédération des cégeps qui, entre autres, fait que chaque directeur des études est responsable de programmes et devient, au regard de ceux-ci, l'interlocuteur du Ministère, le lien entre les collèges et la personne-ressource auprès de différents organismes. Qu'est-ce qui empêcherait cette personne d'agir aussi comme leader d'une concertation qui impliquerait les différents acteurs scolaires membres du personnel enseignant, professionnel ou administratif concernés? Cette concertation par programme et non par discipline pourrait s'établir sur une base nationale et, au besoin, régionale.

Ainsi, **plutôt que de réclamer des balises ministérielles pour limiter l'expression des différences entre les programmes, le Conseil privilégie des lieux d'échanges nationaux ou régionaux,** selon le cas, non pas comme mécanismes de régulation, mais davantage **comme mécanismes de soutien au réseau et à la concertation** sur les aspects où elle est possible et souhaitée. Sans recréer les anciennes instances, comme les coordinations provinciales, le Conseil est

32. D'ailleurs, il n'est pas dans les pratiques des collèges d'adopter une grille de programme une fois pour toutes, bien des ajustements étant apportés en cours de route comme en témoigne le fichier SOBEC.

33. Le système ECHO (Études des cheminements et des objectifs), accessible depuis juin 2001, « permet d'analyser directement sur le Web le cheminement scolaire d'un étudiant qui change de programme ou de collège en prenant en compte les cours réussis et les objectifs atteints. À partir d'un code permanent et d'un numéro de grille de programme, ÉCHO identifie les cours que l'étudiant a réussis, ceux auxquels il est inscrit et ceux qui restent à faire dans ce programme » (SRAM, 2002, p. 13).

d'avis qu'il importe de définir des lieux pour briser l'isolement et favoriser la coopération dans le contexte d'actualisation des programmes qui s'amorce.

Huitième piste de développement – Redonner une certaine souplesse aux programmes sans trahir leur cohérence.

La cohérence apparaît comme une des grandes qualités des nouveaux programmes. Toutefois, il n'en va pas de même pour leur souplesse. Une certaine rigidité paraît inévitable quand on fait le choix de développer des programmes en ayant recours à une approche programme axée sur le développement de compétences. La cohérence a un prix, on ne saurait le nier. Si une certaine orthodoxie était requise pour que la nouvelle approche voit le jour, **le temps est peut-être venu de prendre la mesure des résultats obtenus et d'y introduire un peu de souplesse, sans pour autant préconiser un retour en arrière.**

Dans une première phase d'élaboration et de mise en œuvre des programmes où tout était à faire et à apprendre en même temps, on ne pouvait qu'aller au plus pressé sans y intégrer toutes les nuances souhaitables. Dans une phase ultérieure dite d'actualisation des programmes, on pourrait s'attendre à ce que des ajustements soient apportés dans les collèges avec la préoccupation, entre autres, de permettre les réorientations professionnelles sans trop pénaliser les élèves. Cette souplesse s'impose non pas tant pour faciliter les changements de collège pour les élèves désireux de demeurer dans un même programme, mais davantage pour ceux et celles qui réalisent qu'ils n'ont pas fait le bon choix au départ et qui voudraient modifier leur trajectoire scolaire.

La maturation vocationnelle des jeunes demeure un impératif qui commande la mise en place de systèmes d'information sur les programmes et les cours, comme le système ECHO, l'application de la reconnaissance des acquis et l'accès à la formation manquante. Mais ces systèmes ne nous dispensent pas de la nécessité de concevoir des programmes qui tiennent compte, eux aussi, de ce paramètre incontournable du cheminement des jeunes.

1.5.2 Recommandations

Volet ministériel

Considérant que les programmes de la formation technique préparent les futurs techniciens et techniciennes à assumer des tâches diversifiées et, dans certains cas, très complexes et faisant appel à des savoirs fondamentaux;

considérant que l'opération qui consiste à faire l'analyse de situation de travail ne garantit pas toujours, telle qu'elle est pratiquée actuellement, une collecte de renseignements suffisamment riche pour refléter toutes les exigences auxquelles doit satisfaire le technicien ou la technicienne au moment de son entrée sur le marché du travail;

considérant que, désormais, la révision des programmes consistera essentiellement à mettre à jour des programmes déjà élaborés par compétences;

considérant la contribution substantielle que les acteurs des collèges – membres du personnel administratif, enseignant et professionnel – peuvent apporter au développement des programmes grâce à leur expérience en ce qui concerne la mise en œuvre des devis ministériels et la collaboration entretenue avec le marché du travail;

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation :

1. de revoir certaines modalités de l'opération que représente l'analyse de situation de travail de manière que :
   - la représentativité du marché du travail soit assurée;
   - une réflexion sur les problèmes à résoudre dans l'exercice des fonctions de travail des techniciennes et des techniciens soit introduite pour mieux refléter la complexité de leurs tâches et faire émerger les savoirs requis;
   - l'information recueillie concerne bien les compétences correspondant au seuil d'accès au marché du travail;
2. de clarifier les mécanismes de mise à jour ou d'actualisation des programmes et de les diffuser dans les collèges;
3. d'assurer une participation substantielle aux acteurs du collégial dans le processus d'élaboration, de révision ou d'actualisation des programmes.

Considérant le cheminement vocationnel incertain des élèves, l'apport nécessaire du milieu du travail au regard de l'insertion professionnelle des personnes diplômées et la problématique de l'accès à la formation technique dans les différentes régions du Québec;

considérant la diversité des programmes de la formation technique;

considérant les difficultés découlant du manque d'uniformité dans l'utilisation qui est faite du concept de compétence lors de l'élaboration des devis;

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation:

4. de faire preuve de souplesse dans l'élaboration des devis tout en respectant une cohérence au regard du système:
   - en ajustant la durée prévue pour les programmes aux besoins de la formation et, donc, en allouant un nombre d'unités qui tienne compte de leurs véritables exigences;
   - en évitant de trop spécialiser les programmes pour tenir compte des besoins des élèves;
   - en laissant aux établissements un minimum d'ouverture au choix de compétences dans l'élaboration des programmes pour leur permettre de les adapter aux besoins de leur milieu;
   - en assurant une plus grande cohérence dans l'utilisation des concepts.

Volet local ou institutionnel

Considérant que le partage des responsabilités entre le Ministère et les établissements dans l'élaboration des programmes a des effets bénéfiques sur les dynamiques locales, dont le développement d'une approche de travail plus collective et l'appropriation des programmes par les différents acteurs des collèges;

considérant les difficultés de parcours, les débats et les défis qu'impliquent les nouvelles responsabilités confiées aux collèges en matière d'élaboration des programmes;

considérant la concertation interdisciplinaire requise pour l'élaboration locale des programmes;

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation:

5. de consolider, dans l'élaboration des programmes, le partage des responsabilités par lequel le Ministère définit les objectifs et les standards visés, alors que les établissements choisissent les moyens, les activités d'apprentissage et les disciplines qui permettront aux élèves de les atteindre;
6. d'assurer l'existence des comités de programmes dans la législation relative à l'enseignement collégial comme mécanisme facilitant l'exercice de ce partage des responsabilités.

Il recommande aussi aux collèges:

7. de voir à circonscrire l'apport des différentes disciplines:
   - en veillant à ce que le partage des responsabilités dans leurs établissements respectifs soit clairement défini;
   - en fournissant aux comités de programmes les moyens d'exercer un leadership réel dans le développement et la gestion des programmes;
   - en se donnant des mécanismes crédibles pour régler les impasses;
   - en se montrant vigilants par rapport à la place des savoirs fondateurs.

Considérant la mobilisation et l'importance des ressources que requièrent l'élaboration locale et la mise en œuvre des programmes, surtout dans un contexte de renouvellement du personnel enseignant;

considérant la nécessité de voir à ce que les collèges disposent de tous les moyens nécessaires pour assumer leurs nouvelles responsabilités;

considérant que les programmes locaux doivent tenir compte des particularités du cheminement vocationnel des élèves et de l'accès à la formation en région;

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation:

8. de fournir aux collèges les ressources financières nécessaires pour qu'ils soient en mesure:
   - d'élaborer localement les programmes dans le respect d'une approche programme axée sur le développement de compétences;
   - d'assurer leur mise en œuvre avec efficacité;
   - d'investir dans leur suivi et leur évaluation;
   - de pratiquer de façon plus significative la reconnaissance des acquis des élèves.

Il recommande aussi aux collèges:

9. de voir à ce que les enseignantes et les enseignants bénéficient des ressources (encadrement, perfectionnement et support matériel) nécessaires pour assurer la mise en œuvre des programmes dans le respect de leurs particularités et de leurs exigences;
10. d'investir davantage dans la reconnaissance des acquis, ce qui implique un meilleur accès à la formation manquante ainsi qu'une utilisation plus systématique du système ECHO;

11. de s'engager de façon plus systématique dans des activités de mise en commun d'expériences entre acteurs offrant les mêmes programmes, de manière à favoriser le soutien et la concertation au regard de certains aspects, dont la définition de la première année d'études;
12. d'assurer la mise en œuvre des nouveaux programmes en gardant la préoccupation de l'intégration des apprentissages sans pour autant développer des séquences tissées trop serré qui impliquent une multiplication des cours préalables et qui limitent indûment la mobilité des élèves.

CHAPITRE 2 DES EXIGENCES SUBSTANTIELLES POUR L'OBTENTION DU DEC EN FORMATION TECHNIQUE

Considérer les exigences relatives à l'obtention du DEC, c'est considérer, bien sûr, les modalités de certification, mais c'est aussi faire état des exigences des programmes eux-mêmes, de leur composition en ce qui concerne les unités, les cours et les disciplines. En d'autres termes, c'est faire état de leur lourdeur et de la charge qu'ils impliquent pour les élèves, sans oublier les exigences pour y accéder.

Le présent chapitre porte sur ces conditions et comprend deux sections. La première fait référence aux conditions d'admission et aux exigences internes des programmes. La deuxième section traite des conditions de certification. On expose d'abord les exigences relatives à la certification telles qu'elles figurent dans le Règlement sur le régime des études collégiales (RREC). Il est question ensuite de l'épreuve synthèse de programme (ESP) et, finalement, de l'épreuve uniforme en langue d'enseignement et littérature. Comme dans le chapitre précédent, le Conseil présente un état de la situation, suivi des positions adoptées sur ces questions.

Première section : Les conditions d'accès et les exigences internes des programmes

2.1 LES CONDITIONS D'ADMISSION AUX PROGRAMMES CONDUISANT AU DEC

Dans le RREC, les conditions à remplir pour accéder aux programmes conduisant au DEC (formation préuniversitaire ou technique) sont formulées comme suit :

Est admissible à un programme conduisant au diplôme d'études collégiales la personne qui satisfait aux conditions suivantes :

1° elle est titulaire du diplôme d'études secondaires ou du diplôme d'études professionnelles décerné par le ministre de l'Éducation;

2° elle a accumulé le nombre d'unités alloué par le Régime pédagogique de l'enseignement secondaire édicté par le décret 74-90 du 24 janvier 1990 pour l'apprentissage de l'histoire et des sciences physiques de quatrième secondaire, pour l'apprentissage de la langue d'enseignement et de la langue seconde de cinquième secondaire ainsi que pour l'apprentissage des mathématiques de cinquième secondaire ou d'un cours de mathématiques de quatrième secondaire que détermine le ministre et dont les objectifs présentent un niveau de difficultés comparable;

3° elle satisfait, le cas échéant, aux conditions particulières d'admission au programme que peut établir le ministre;

4° elle satisfait, le cas échéant, aux conditions particulières d'admission établies par le collège en application de l'article 19 de la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel.

Est admissible à un programme conduisant au diplôme d'études collégiales désigné par le ministre, aux conditions qu'il détermine, la personne titulaire du diplôme d'études professionnelles. Ces conditions sont établies, pour chaque programme, en fonction de la formation professionnelle acquise à l'ordre d'enseignement secondaire, de manière à assurer la continuité de la formation.

Un collège peut toutefois admettre une personne qui possède une formation qu'il juge équivalente. (Article 2.)

Les conditions particulières d'admission à un programme conduisant au diplôme d'études collégiales établies par le collège ne peuvent avoir pour effet d'exiger la réussite de cours spécifiques de l'enseignement secondaire autres que ceux requis pour l'obtention du diplôme d'études secondaires ou du diplôme d'études professionnelles décerné par le ministre de l'Éducation, ceux visés au paragraphe 2° du premier alinéa de l'article 2, ou ceux exigés à titre de conditions particulières d'admission à un programme d'études établies par le ministre.

Toutefois, elles peuvent rendre obligatoires des activités de mise à niveau que peut déterminer le ministre. Ces activités donnent droit au nombre d'unités déterminé par le ministre mais ne peuvent être attribuées pour l'obtention du diplôme d'études collégiales. (Article 3.)

Les conditions d'admission ont été haussées lors de la réforme. Il faut savoir aussi qu'à la même époque, le Ministère s'engageait à revoir les préalables ou les conditions particulières d'accès à chacun des programmes, de manière à ne conserver que ceux que l'on pouvait considérer comme pédagogiquement requis. Cette opération a conduit à une réduction sensible des exigences dans certaines disciplines. Malgré cela, près de 45 % des programmes de formation technique comportent encore des conditions particulières d'admission, principalement en sciences et en mathématiques. Ces exigences s'ajoutent à celles relatives à l'obtention du diplôme d'études secondaires.

Dans certains programmes, on a diminué les préalables en mathématiques ou en physique, par exemple, sans toutefois diminuer les exigences internes des programmes d'études collégiales, voire en les augmentant. Des personnes sont d'avis que la diminution des préalables en mathématiques entraîne, dans certains cas du moins, l'obligation d'un rattrapage, puisque des carences en mathématiques nuisent à d'autres apprentissages scientifiques.

2.2 LES EXIGENCES INTERNES DES PROGRAMMES

L'alourdissement des programmes lors de leur révision est une question qui préoccupe le Conseil. Il a donc voulu documenter ce phénomène, d'une part, par la consultation d'acteurs du milieu collégial et, d'autre part, par l'examen du fichier SOBEC[54]. La réforme avait pour objectif, entre autres, d'accroître les exigences des programmes. Il se pourrait que certains d'entre eux soient maintenant trop lourds. Le Conseil présente, dans les pages qui suivent, les résultats de la lecture qu'il a pu faire de ces exigences.

2.2.1 Des facteurs qui contribuent à alourdir les programmes

L'importance des exigences que les nouveaux programmes impliquent pour les élèves est largement reconnue chez les personnes consultées. Elles les perçoivent, en général, comme très exigeants, voire plus exigeants que les anciens programmes. Plusieurs facteurs sont responsables de cette situation.

Facteurs liés au développement scientifique et technologique

Les impératifs du développement scientifique et technologique sont manifestement à la source de l'accroissement des exigences des programmes de la formation technique. Le renouvellement constant des compétences en informatique en est, d'ailleurs, une manifestation bien tangible. La référence à des habiletés cognitives d'ordre supérieur est de plus en plus fréquente. Ces exigences se traduisent aussi par une spécialisation accrue, dans certains cas du moins. En effet, parmi les personnes consultées par la Commission, plusieurs ont fait référence à la spécialisation des programmes comme s'il s'agissait d'une exigence devenue incontournable. Si quelques personnes ont déploré une trop grande spécialisation, voire le fait que les programmes puissent traduire, dans certains cas, une vision trop étroite de la profession, beaucoup plus nombreux sont celles et ceux qui y ont fait référence dans le sens d'une augmentation des connaissances spécialisées accompagnée d'une élévation des standards et des exigences. En témoignent, dit-on, la nécessité de recourir à des ressources externes plus spécialisées pour répondre aux exigences du programme ou encore le fait que des enseignantes et des enseignants soient appelés maintenant à se spécialiser. La répartition des cours parmi les membres du personnel enseignant devient alors moins flexible. Certains ont précisé qu'antérieurement, un enseignant d'une discipline principale d'un programme était en mesure d'offrir la plupart des cours, ce qui ne serait plus le cas maintenant. Les personnes consultées ont aussi fait remarquer que le marché du travail se montrait de plus en plus exigeant au moment d'accueillir ses nouvelles recrues. Cela conduit au développement de programmes qui tiennent compte d'une panoplie de contextes de travail ou encore à la multiplication des stages qui font aussi référence à des situations plus complexes.

Facteurs liés au mode d'élaboration des programmes

Il arrive que les compétences retenues dans les programmes présentent une complexité supérieure à ce qui est attendu des nouveaux venus sur le marché du travail. Comme les entreprises québécoises, entre autres, n'ont pas une longue tradition en matière de soutien à l'insertion professionnelle, elles sont souvent tentées de demander à l'école qu'elle forme des travailleuses et des travailleurs directement prêts à occuper un emploi au terme de leur formation. Elles peuvent limiter ainsi leurs investissements en matière de formation en entreprise. Il est possible que ce phénomène s'ajoute ou contribue à la difficulté des équipes de travail, constituées pour réaliser les AST, à s'en tenir à ce qui définit les exigences au seuil d'accès au marché du travail.

Le simple fait d'établir des critères de performance aurait aussi pour effet d'accroître les exigences. En outre, l'approche par compétences implique un mode particulier d'évaluation des apprentissages ainsi qu'une façon

54. Voir la définition du sigle SOBEC dans le lexique qui se trouve au début du document.

d'apprendre centrée davantage sur le transfert et l'intégration des apprentissages. Cela suppose une plus grande formation pratique et un plus grand engagement des élèves dans la réalisation d'activités d'intégration. Le fait de ne pas toujours élaguer le contenu des anciens programmes pour faire place aux nouvelles compétences contribue aussi à alourdir les programmes. De plus, ces derniers sont enrichis sans égard au fait que leur durée soit maintenue à six sessions. Plusieurs personnes sont d'avis que le nombre d'heures alloué aux programmes ne tient plus compte du temps requis pour réellement atteindre les compétences visées. On se retrouve ainsi à devoir faire assimiler une plus grande quantité de contenus en peu de temps. À ces différents facteurs s'ajoute la définition de standards plus exigeants en formation générale.

Facteurs liés aux rapports aux autres ordres d'enseignement

Lors des consultations de la Commission, des enseignantes et des enseignants ont fait référence à la compétition entre la formation technique et la formation offerte au baccalauréat, dans certains programmes, et donc à l'établissement d'exigences comparables à celles du premier cycle universitaire dont la durée est supérieure à celle des études collégiales. Enfin, la tendance à développer des programmes harmonisés de type DEC-BAC peut aussi exercer une pression à la hausse sur les exigences des programmes.

Tous ces facteurs contribuent non seulement à enrichir les programmes, mais aussi à en rendre la réussite plus difficile pour les élèves. Si certains d'entre eux demeurent incontournables, d'autres par contre doivent être pris en considération pour éviter d'alourdir indûment les programmes.

2.2.2 Une tendance à uniformiser le nombre d'unités des programmes

L'examen du fichier SOBEC apporte des indications qui permettent de documenter, avec réserve toutefois, ce phénomène d'alourdissement des programmes. Ainsi, une comparaison des anciens et des nouveaux programmes fournit quelques indices appuyant une hausse des exigences.

En comparant les programmes menant au DEC (version 1993) à ceux qui les ont remplacés en 2002, on constate que la grande majorité des programmes révisés contiennent le maximum (ou presque) d'unités prévues dans le RREC, soit 91 2/3[35]. C'était le cas avant la révision, mais cette majorité s'est accrue, passant de 73 % à 85 %, ce qui peut indiquer à première vue une tendance à l'alourdissement des programmes. De plus, ce phénomène n'est pas particulier à un secteur donné puisque, dans tous les secteurs de formation, la tendance est soit à la hausse lorsqu'elle est encore possible, soit au maintien du nombre d'unités. Ce nombre diminue rarement. Cette tendance s'observe non seulement du côté des programmes révisés, mais aussi dans l'ensemble des programmes conduisant à l'obtention du DEC. Alors que le RREC prévoit que les programmes conduisant au DEC de la formation technique soient constitués d'un nombre d'unités pouvant varier entre 71 2/3 et 91 2/3, dans les faits, leur composition varie plutôt entre 83 2/3 et 91 2/3. De plus, la majorité d'entre eux se situent plus près du maximum d'unités que du minimum (EIRFT, 2003, p. 26). Au rythme où vont les choses, on peut penser que les variations seront encore moins grandes lorsque tous les programmes auront été révisés.

Notons que cette augmentation du nombre d'unités ne concerne que la formation spécifique des programmes, puisque la composante de formation générale n'a pas changé à cet égard lors de la réforme. Par contre, comme on l'a dit plus tôt, les objectifs et les standards ont été non seulement précisés, mais haussés en formation générale. Il n'y a donc pas que la hausse du nombre d'unités qui puisse témoigner de l'augmentation des exigences des programmes.

2.2.3 Une tendance à la diversité dans le nombre d'heures-contact

Si les programmes tendent à se rapprocher du même nombre d'unités, soit le maximum possible, cela ne veut pas dire qu'ils comportent tous les mêmes exigences en ce qui concerne les heures de cours, par exemple[36]. Au contraire, les écarts sont importants en ce qui a trait au volume d'heures-contact, c'est-à-dire aux heures prévues pour les cours et les travaux pratiques. Lorsque l'on considère le nombre d'heures-contact (heures d'enseignement) des programmes révisés[37], on observe en effet des écarts substantiels dans le nombre d'heures-contact prévu pour les différents programmes. Pourtant, tous ces programmes sont conçus en fonction d'une même durée, soit trois ans ou six

35. Le terme *unité* est défini dans le lexique qui se trouve au début du document.

36. Au collégial, selon le RREC, une unité correspond à 45 heures d'apprentissage (3 heures par semaine durant 15 semaines ou un trimestre). Elle recouvre les heures-contact ainsi que les heures de travail personnel. On doit donc comprendre que, pour des programmes comportant un même nombre d'unités, l'augmentation du nombre d'heures-contact entraîne une diminution du nombre d'heures alloué au travail personnel de l'élève, et vice-versa.

37. On en comptait 74 au moment de faire cette compilation, soit en janvier 2003. Il est à noter que tous ces programmes ne sont pas nécessairement la traduction d'anciens programmes. Dans certains cas, il s'agit de programmes qui n'existaient pas en 1993. Environ 65 programmes traduits en objectifs et standards (en d'autres termes, élaborés par compétences) étaient offerts dans le réseau collégial en janvier 2003.

sessions[58]. Même les programmes qui comportent des nombres d'unités identiques présentent des différences importantes en ce qui a trait au nombre d'heures-contact[59].

À la suite d'une analyse d'un échantillon de 25 programmes regroupant les trois quarts des nouveaux inscrits de l'année 1996[60], l'Équipe intersectorielle sur la réussite en formation technique (EIRFT) s'est montrée préoccupée par les écarts importants qui pouvaient exister entre les programmes en ce qui a trait au nombre d'heures-contact, des écarts qu'elle associe à des variations de la charge de travail de l'élève. D'ailleurs, l'EIRFT émet l'hypothèse que les faibles taux d'obtention du DEC pourraient s'expliquer, en partie du moins, par la charge de travail de plusieurs programmes.

> *Bien que tous les programmes conduisant au DEC technique soient conçus sur une période de formation uniforme de six trimestres, une différence dépassant 1 000 heures-contact peut les distinguer entre eux, ce qui représente un écart de plus de 10 heures de classe ou de laboratoire par semaine, à chacun des six trimestres.* (EIRFT, 2003, p. 26.)

> *L'horizon de trois ans aurait pour effet, dans certains cas, d'affaiblir la persévérance aux études, particulièrement aux deux extrémités de l'axe : un programme très lourd pour le temps prévu peut décourager des élèves, tout autant qu'un programme qui s'étire en longueur peut éroder la motivation. Des questions se posent donc sur la correspondance qui existe entre la durée prévue des programmes et la charge de travail respective qu'ils représentent pour les élèves.*
> (EIRFT, 2003, p. 26.)

Si le nombre d'unités et d'heures-contact peut constituer un indicateur possible de l'alourdissement des programmes, cet indicateur présente aussi des limites qu'il importe de rappeler. Ainsi, si les programmes ont presque tous atteint le nombre d'unités maximum, on a pu constater qu'un même nombre d'unités pouvait recouvrir des réalités bien différentes. Par ailleurs, une augmentation du nombre d'heures-contact n'est pas nécessairement synonyme d'une augmentation de la charge de travail de l'élève. Il se peut aussi que cette augmentation corresponde, dans certains cas, à un plus grand encadrement de l'élève par des travaux pratiques assistés par le personnel enseignant, ce qui ne génère pas nécessairement des investissements supplémentaires pour l'élève. Dans certains programmes du domaine des arts, en danse par exemple, le volume d'heures-contact est très élevé, pour des raisons faciles à comprendre d'ailleurs. On ne saurait en conclure que les programmes sont plus exigeants pour autant.

Mais il se peut fort bien aussi que ces heures-contact supplémentaires s'accompagnent de contenus et de travaux plus exigeants pour l'élève. Le nombre d'heures-contact présente d'autres limites comme indicateur de la charge de travail de l'élève, étant donné la contrainte du « coût zéro » qui incitait à intégrer tous les contenus dans un même nombre d'heures de formation. À défaut de pouvoir entrevoir une durée plus longue, il est arrivé que l'on autorise des dérogations qui ont eu pour effet d'empiéter sur les heures de cours normalement allouées à la formation générale complémentaire. Le cas du programme *Techniques d'analyse biomédicale* en est un exemple. Il peut arriver aussi que l'on comprime le contenu dans les heures disponibles, ce qui peut avoir pour effet d'alourdir la charge de travail de l'élève. Dans le programme *Soins infirmiers*, par exemple, on constate que le nombre d'heures-contact n'a pas changé lorsque l'on compare l'ancien et le nouveau programme, mais les attentes par rapport à l'élève sont, paraît-il, significativement plus élevées (travaux plus exigeants, travail personnel accru, etc.). Les heures-contact ne représentent, en somme, qu'un bien faible reflet des exigences des programmes.

2.2.4 Une tendance à l'augmentation du nombre de cours et d'activités pratiques

Pour en savoir davantage sur l'alourdissement éventuel des programmes, le Conseil s'est intéressé aux versions locales de ces derniers, à la recherche d'indications relatives au nombre de cours prévus et à la proportion du temps consacré à la théorie versus la pratique. Cet examen a porté sur un échantillon de 41 versions locales correspondant à 15 programmes d'études techniques menant au DEC. Pour chacun de ces 41 programmes locaux, une comparaison a été faite entre la version du programme en usage avant la révision (paramètres déterminés par le Ministère) et après celle-ci (paramètres déterminés par les collèges).

Cet exercice a d'abord permis d'observer une hausse du nombre de cours dans les nouveaux programmes par rapport aux anciens. En effet, la révision de ces programmes s'est accompagnée plus souvent d'une hausse

58. En techniques biologiques, la composition des programmes varie entre 2 460 et 2 925 heures-contact, ce qui correspond à un écart de 465 heures. En techniques physiques, humaines, administratives et artistiques, les écarts sont respectivement de 270, 420, 345 et 1 050 heures.

59. Par exemple, du côté des programmes composés de 91 ½ unités, soit le maximum, on peut observer des écarts de l'ordre de 240 heures dans les programmes des techniques physiques, où le maximum observé est de 2 760 heures et le minimum est de 2 520. De la même façon, on note aussi un écart de 330 heures du côté des techniques biologiques, de 345 heures en techniques administratives et même un écart de 750 heures en techniques artistiques.

60. Il est à noter qu'il ne s'agissait pas exclusivement de programmes révisés.

(dans 20 programmes sur 41) du nombre de cours que d'une baisse (dans 14 programmes) ou d'un maintien (dans 7 programmes) du nombre de cours[41]. Cette comparaison a ensuite permis d'observer une augmentation du nombre d'activités pratiques. Ce sont presque les deux tiers des programmes examinés qui présentent une augmentation du temps consacré aux activités pratiques. Cette observation rejoint d'ailleurs les intentions de la réforme et correspond à ce que la Commission a pu entendre lors de ses consultations. On a dit que la révision des programmes avait entraîné, dans bien des cas, un changement de la pondération au profit de la formation pratique. Certains ont précisé qu'ils étaient maintenant plus axés sur la résolution de problèmes, que les stages y étaient plus présents et que l'introduction d'applications et d'exemples liés aux différents domaines d'études faisait partie des consignes. Si la formation pratique des nouveaux programmes semblait réjouir bon nombre d'élèves, on a aussi soutenu qu'elle ne faisait pas nécessairement l'affaire de tous, étant donné le surplus de travail qu'elle pouvait entraîner, du moins dans certains cas, tant pour les élèves que pour les enseignantes et les enseignants.

2.2.5 Une charge de travail pour l'élève difficile à estimer

Établir la charge de travail de l'élève demeure une entreprise laborieuse lorsque l'on veut le faire sur une grande échelle. En considérant les unités et les heures-contact allouées aux différents programmes et en répartissant ces heures sur six sessions, il est possible d'obtenir une idée approximative du nombre d'heures de cours (ou de travaux pratiques) qu'un programme commande par semaine. Selon une compilation faite au Ministère pour l'ensemble des programmes conduisant au DEC, la moyenne est de 29 heures par semaine pour la très grande majorité des programmes. Des programmes s'en écartent toutefois par un nombre d'heures supérieur, notamment, en techniques artistiques et en techniques biologiques. Ces dernières données pourraient appuyer l'observation maintes fois communiquée par les personnes consultées, à savoir que certains programmes, des techniques biologiques surtout, présentent une charge de travail particulièrement lourde pour les élèves qui s'avère difficilement réalisable en six sessions.

Il demeure tout de même que ces données nous renseignent peu sur les exigences réelles des programmes dans la mesure où elles se limitent à fournir des indications sur le temps de présence en classe des élèves. Elles ne nous informent pas sur le travail personnel qu'on attend effectivement d'eux. Dans le calcul des unités de formation, une part de l'unité se rapporte au travail personnel attendu de l'élève. Lorsque l'on ajoute ce temps de travail personnel au temps alloué aux activités d'apprentissage en milieu scolaire, le nombre moyen d'heures par semaine à consentir pour les études est de 45 heures. Dans certains cas, la charge de travail grimpe jusqu'à 48 heures, ce qui dépasse largement les exigences normales d'une semaine de travail. Mais ce n'est là qu'un aperçu théorique quand il est impossible de voir plus précisément ce que recouvre et exige chaque activité d'apprentissage. Ces données reflètent une répartition équitable entre les sessions, voire les semaines. La réalité est souvent bien différente, surtout quand il faut faire place aux stages. Il n'est pas toujours possible de partager les heures de manière aussi équitable. Quand le programme est déjà très lourd, la charge de travail hebdomadaire de l'élève peut s'avérer excessive, peut-être pas pour la durée complète de son programme mais au moins pour quelques sessions. C'est ainsi que, dans certains programmes comme *Technologie de radiodiagnostic* ou encore *Techniques de radio-oncologie*, on peut imposer aux élèves, dans certains collèges, des semaines de travail atteignant presque les 60 heures.

De plus, avec le développement des nouveaux programmes, dans un contexte où celui-ci ne devait pas engendrer de coûts de formation supplémentaires, la part des travaux personnels de l'élève, telle qu'elle figure au troisième élément de la pondération des unités de formation, reflète de moins en moins ce qui est réellement attendu d'elle ou de lui dans chacun des cours. Telle est, du moins, une opinion largement répandue dans le milieu collégial, tant chez les membres du personnel enseignant que chez les élèves. Quand le temps officiellement prévu, dans la pondération, pour le travail personnel de l'élève diminue, cela ne veut pas nécessairement dire dans les faits que les attentes par rapport à celui-ci soient moindres. Cette diminution peut simplement découler d'une augmentation du nombre d'heures d'enseignement, lesquelles sont aussi de plus en plus lourdes de contenu, dans certains programmes du moins. C'est ainsi que, parce qu'on ne diminue pas le nombre d'heures-contact, qu'on l'augmente même dans certains cas et qu'on enrichit leur contenu, le troisième élément de la pondération ne correspond plus à la réalité.

2.2.6 Des exigences qui ne paraissent pas directement liées aux abandons

Soucieux de mieux connaître les raisons qui motivent l'abandon des études chez les personnes inscrites dans des programmes conduisant au DEC, le Ministère a réalisé, au cours de l'automne 2002, une vaste enquête

41. Dans l'échantillon considéré, les augmentations les plus fortes (allant de 6 à 10 cours de plus) se trouvent dans trois programmes : 142.A0 *Technologie de radiodiagnostic*, 180.A0 *Soins infirmiers* et 241.A0 *Techniques de génie mécanique*.

à laquelle ont participé près de 8000 personnes (Rheault, 2004). Ces dernières avaient amorcé une formation technique sans toutefois la terminer, ayant abandonné leurs études durant au moins une année scolaire. L'examen des réponses au questionnaire administré lors d'entrevues téléphoniques fournit quelques indications quant à la perception du programme[42] et de ses difficultés chez les élèves qui abandonnent en cours de route.

Plusieurs données qui ressortent de cette enquête donnent l'impression que ce qui explique l'abandon des études tient, pour une bonne part, à des facteurs extérieurs aux collèges. Ces données, dont certaines font référence aux conditions de formation[43] et à la perception que les élèves ont des programmes[44], ne semblent pas appuyer l'idée que la formation générale pourrait être la grande responsable de l'abandon des études ni celle voulant que les programmes soient trop exigeants ou trop lourds. Dans certains cas peut-être, mais pas d'une façon généralisée. Le manque d'intérêt pour le programme ainsi que le fait d'avoir trouvé un emploi représentent, dans cette étude, les deux principaux motifs d'abandon[45]. Il est à noter aussi que les personnes rejointes par cette enquête viennent de milieux peu scolarisés comme en témoigne la scolarité du père, qui n'est de l'enseignement supérieur (collégial ou universitaire) que dans 36 % des cas. Pour ce qui est du manque d'intérêt pour le programme, faut-il le voir comme une question de maturité vocationnelle ou comme une critique relative aux programmes et aux conditions de formation? Les réponses fournies quant à la charge de travail, à la difficulté du programme ou encore au soutien reçu ainsi qu'aux facilités d'insertion dans le milieu collégial ne permettent pas de jeter la faute sur les exigences des programmes. Du moins, certainement pas dans tous les cas. Des facteurs extérieurs y sont visiblement en cause, et ce, pour une très large part. Toutes les solutions ne sont donc pas à rechercher du côté des programmes.

On constate par ailleurs que contrairement à ce que certains pourraient croire, ceux qui quittent les programmes donnant droit au DEC de la formation technique et qui reviennent ensuite aux études ne se trouvent pas dans des programmes conduisant à l'AEC (12 %), mais davantage dans d'autres programmes donnant droit au DEC (29 %) ou au DEP (26 %) ou même dans des programmes universitaires (18 %). Ces données ne viennent donc pas confirmer le fait que les élèves privilégient l'AEC par rapport au DEC en raison de la formation générale. Serait-ce le cas si les programmes conduisant à l'AEC leur était directement accessibles au terme de leurs études secondaires? Peut-être, mais la démonstration reste à faire.

Il va sans dire que ces informations recueillies auprès de personnes ayant abandonné leurs études, du moins pour un certain temps[46], ne sont pas exposées pour minimiser l'impact de l'alourdissement des programmes sur la persévérance des élèves. Elles laissent entendre, toutefois, que **cette relation, qui existe probablement dans certains cas et pour des programmes particuliers, n'est pas généralisable dans l'ensemble de la formation technique.** Elles soutiennent aussi l'hypothèse voulant que c'est davantage une question d'intérêt que de lourdeur ou d'exigences qui entre en ligne de compte. Cela dit, il importe de cerner les problèmes de façon précise pour y apporter des solutions adéquates.

2.3 LES POSITIONS DU CONSEIL SUR LES CONDITIONS D'ACCÈS ET LES EXIGENCES INTERNES DES PROGRAMMES

2.3.1 Pistes de développement retenues

Le Conseil reconnaît, il va sans dire, le bien-fondé d'une formation technique riche, voire enrichie, pour de multiples raisons qui relèvent aussi bien de questions éthiques et technologiques que de raisons liées à la capacité des travailleuses et des travailleurs de

42. On doit comprendre ici qu'il était question plus souvent des anciens que des nouveaux programmes, puisque c'est surtout à partir de 1999-2000 que l'implantation des nouveaux programmes s'est largement matérialisée et que c'est aussi à cette époque que les personnes sondées ont abandonné leurs études.

43. Les résultats du sondage indiquent, entre autres, qu'ils étaient intéressés par leur programme avant de faire leur choix dans 92 % des cas; ils avaient réussi à s'inscrire dans l'établissement de leur choix dans 95 % des cas; leur adaptation au milieu collégial ne leur a pas semblé difficile dans 80 % des cas; ils disent avoir reçu tout le soutien voulu dans 70 % des cas; ils disent avoir bénéficié de bonnes relations avec les enseignantes et les enseignants dans 89 % des cas. De plus, leur programme correspondait à leurs attentes dans 64 % des cas. Par contre, ils disent avoir éprouvé assez ou beaucoup de difficultés scolaires dans 51 % des cas.

44. Les résultats montrent aussi qu'ils considéraient leur programme comme facile dans 52 % des cas et très difficile dans 8 % des cas seulement. Les autres le trouvaient assez difficile. Ils n'évoquent la difficulté du programme comme principal motif d'abandon que dans 11 % des cas. Ils considéraient leur charge de travail comme très élevée seulement dans 20 % des cas et assez élevée dans 65 % des cas.

45. La principale raison évoquée pour l'arrêt des études réside dans le fait de ne pas aimer suffisamment le programme (25 %), suivi du fait d'avoir trouvé un emploi (22 %). Les problèmes personnels et familiaux sont présentés comme la principale raison par 16 % des répondantes et des répondants et les problèmes financiers, par 15 % d'entre eux. Quant à la difficulté du programme, elle arrive en cinquième lieu et n'est invoquée que dans une proportion de 11 %.

46. L'étude montre aussi que près de la moitié d'entre elles reviennent aux études après un certain temps.

s'adapter et d'innover dans un monde en mutation constante. La réforme de 1993 visait, entre autres, ces objectifs. Ont-ils été atteints? Plusieurs indices nous invitent à répondre par l'affirmative. Mais **il se pourrait aussi qu'on ait, dans certains cas du moins, dépassé les bornes ou encore qu'il faille revoir ces limites pour les adapter aux exigences réelles des programmes.** Ces derniers sont-ils devenus trop exigeants avec la réforme? Peut-être, et pour des raisons discutables dans certains cas. Dans d'autres cas, il sont trop exigeants sans doute, étant donné les conditions actuelles de réalisation. Le Conseil est d'avis que les collèges et le Ministère doivent porter une attention particulière à cette question. Cela dit, l'examen des exigences des programmes qu'il a pu faire lui suggère de mettre en relief deux pistes de développement à cet égard.

Première piste de développement – Inciter le Ministère et les collèges à faire un examen approfondi des exigences des programmes – en veillant à ne pas comprimer ni réduire la composante de formation générale, tout en respectant les exigences propres aux différents programmes – **et à revoir, au besoin, leur durée ainsi que les modalités d'organisation de l'enseignement.**

Plusieurs facteurs témoignent, partiellement du moins, de l'alourdissement des programmes, mais chacun d'eux appelle à la prudence dans leur interprétation. Ces indicateurs comportent des limites que l'on doit prendre en considération. L'alourdissement des programmes apparaît comme une hypothèse forte, mais elle demande à être vérifiée systématiquement, programme par programme. Pour documenter cette question, les indicateurs considérés dans cet avis ne suffisent pas, même s'ils peuvent être accompagnés de nombreux témoignages de l'empiètement de la formation spécifique sur la composante de formation générale complémentaire. Idéalement, il aurait fallu effectuer des études de cas pour rendre compte des contenus qui s'ajoutent au maintien des contenus existants[47] ou encore de la diversité des contextes de travail imposés à l'élève dans les analyses de situation de travail[48]. Une analyse taxonomique du contenu des programmes, à partir du devis ministériel jusqu'aux plans de cours, aurait aussi fourni des indications pertinentes. Mais la Commission n'avait pas le mandat ni les ressources nécessaires pour approfondir la question à ce point. Les collèges et le Ministère pourraient cependant poursuivre la réflexion dans cette perspective, en prenant les mesures qui s'imposent pour repérer les lieux et les facteurs réels d'alourdissement et pour voir, au besoin, à contrer ce mouvement inflationniste dès l'élaboration des devis ministériels, non seulement lors de leur actualisation.

Si l'alourdissement des programmes peut sembler inévitable dans certains cas, alors leur durée devrait être revue en conséquence. Sur cette question, certaines précisions s'imposent. Signalons d'abord que les seules dispositions du RREC concernant la durée des programmes ont trait au nombre d'unités, le seuil maximum étant fixé à 91⅔ unités. Une unité y est définie comme une « mesure équivalant à 45 heures d'activités d'apprentissage » (RREC, art. 1) et est utilisée pour reconnaître à l'étudiant l'atteinte des objectifs d'un cours. On doit savoir, par ailleurs, que les 45 heures d'activités d'apprentissage incluent les heures-contact – enseignement théorique et travaux pratiques – et les travaux personnels de l'élève[49]. Cette référence au travail de l'élève est d'ailleurs particulière au collégial et se justifie de moins en moins dans le contexte actuel.

C'est à la fois la distribution de ces unités en fonction des paramètres de l'année scolaire et sa confirmation par les normes budgétaires qui semblent déterminer la durée des programmes. Les collèges sont tenus, en effet, de déposer au Ministère, pour chacun de leurs programmes, la grille qui fait état de la distribution des cours dans les différentes sessions. Pour que leurs activités de formation soient financées, les collèges se doivent de répartir sur six sessions ou trois ans les heures-contact prévues au programme. Un collège qui souhaite déroger à cette règle doit au préalable obtenir une autorisation du Ministère. Les normes budgétaires se trouvent ainsi à prescrire une durée pour les programmes. Il en va de même pour les normes qui régissent l'octroi des prêts et bourses. Elles sont aussi établies à partir d'une durée uniforme pour tous les programmes, soit six sessions bien qu'elles tiennent compte d'un étalement possible sur un plus grand nombre de sessions. Cela dit, un collège peut toujours prévoir, en plus d'un scénario comportant six sessions, des cheminements particuliers plus longs pour certains élèves. Ces cheminements, qui ne comportent pas plus d'activités d'apprentissage que

47. Cela se produit, semble-t-il, dans certains programmes comme infographie ou encore radio-oncologie ou radiodiagnostic.

48. Cela se présente par exemple, dans les programmes *Techniques d'éducation spécialisée*, *Techniques de design de mode*, *Graphisme* et *Techniques d'éducation à l'enfance*.

49. En 1993, la Fédération des cégeps a proposé de changer le terme *unité* pour *crédit* afin d'adopter une terminologie similaire à celle des universités. Les crédits ne font pas référence au travail personnel de l'élève, alors que les unités en tiennent compte. Le RREC stipule qu'une unité équivaut à 45 heures d'activités d'apprentissage. La Fédération proposait de dire qu'un crédit équivalait à 15 heures de cours. Elle proposait aussi une autre définition du cours : « ensemble d'activités d'apprentissage incluant l'évaluation, comptant au moins 30 heures d'enseignement, auxquels sont attribués des crédits », alors que l'énoncé du RREC précise qu'un cours correspond à au moins 45 périodes d'enseignement ou 30 en éducation physique.

les autres, les étalent cependant sur une plus longue période. Toutefois, l'étalement des unités de formation sur une durée plus longue ne représente qu'une partie de la solution et pas toujours la plus importante. Dans certains cas, c'est le nombre d'heures-contact, même s'il atteint le maximum autorisé par le RREC, qui ne paraît pas suffisant compte tenu des apprentissages visés par le programme. Un collège saurait difficilement ajouter des heures si elles ne sont pas financées.

Quant au maximum d'unités équivalant à six sessions ou à trois ans, il remonte au règlement n° 3, approuvé en 1966, qui précisait que la durée des programmes pouvait être de deux ou trois ans. On se rappellera aussi que le rapport Parent faisait référence, quant à lui, à des programmes d'une durée de deux ans (Gingras, 1992b). On observe donc une certaine évolution dans la durée des programmes d'études techniques puisque, aujourd'hui, ils sont tous d'une durée de trois ans et ont même une durée plus longue si l'on tient compte du temps réellement mis par les élèves pour obtenir leur diplôme.

On constate, en somme, que si la durée des programmes est « prévue » pour les élèves, elle demeure néanmoins « prescrite » pour les collèges. Et cette prescription fait en sorte que tous les programmes conduisant au DEC en formation technique sont, dans les faits, conçus en fonction d'une période de trois ans. Une telle uniformité dans la durée des programmes paraît difficilement compatible avec l'hétérogénéité de la formation technique. Cette uniformité est d'autant plus surprenante qu'en formation professionnelle au secondaire de même qu'au baccalauréat, les programmes ne sont pas tous conçus en fonction d'une durée identique. Qu'est-ce qui justifie une telle situation? Qu'est-ce qui empêche de déterminer des durées variables pour les programmes conduisant au DEC, alors qu'on est en mesure de le faire aux autres ordres d'enseignement?

C'est pourtant une minorité d'élèves qui obtiennent leur diplôme en trois ans[50]. Le temps nécessaire pour obtenir un DEC ne peut cependant pas constituer un facteur déterminant de la durée à prévoir pour les différents programmes. Trop de facteurs – relatifs au mode de vie des jeunes et des moins jeunes, au processus de maturation vocationnelle ou encore à l'offre de formation – peuvent entrer en ligne de compte. Un cheminement en trois ans suppose une inscription à temps plein représentant, en moyenne, sept cours par session. Par ailleurs, pour qu'un élève soit reconnu comme inscrit à temps plein et puisse obtenir la gratuité scolaire, l'exigence est de quatre cours par session. N'y a-t-il pas là une reconnaissance, sinon formelle, du moins implicite, de la pertinence de soutenir des cheminements plus longs que celui qui est officiellement prévu?

De nombreux acteurs de la scène collégiale reconnaissent que, dans certains domaines, et ce, depuis de nombreuses années, la période de trois ans et le nombre d'heures-contact qu'elle autorise sont nettement insuffisants. La réforme annonçait la possibilité d'une prolongation dans des cas exceptionnels. Où sont ces exceptions? Il semble que l'on ait plutôt pris la voie de l'accroissement des exigences par unité, à défaut de pouvoir en augmenter le nombre.

Le Conseil, pour sa part, n'est pas convaincu que cet alourdissement soit toujours pleinement justifié. Des dérives sont possibles et doivent être considérées attentivement. La surévaluation de ce que l'on devrait normalement attendre d'un technicien débutant est un phénomène qui mérite une attention particulière. Le Conseil y a d'ailleurs fait référence au chapitre précédent. Il insiste de nouveau ici sur la nécessité de s'en tenir au seuil d'accès au marché du travail et de faire en sorte que les entreprises assument aussi leur responsabilité en matière d'insertion professionnelle. Le non-élagage des contenus des anciens programmes représente une autre dérive possible. On sait qu'il n'est pas facile de retrancher des acquis lorsque vient le moment de réviser les programmes, mais les collèges doivent s'assurer que les choses se font correctement à cet égard. De plus, le Conseil n'est pas convaincu que le jugement, qui peut être porté sur la lourdeur excessive des programmes, s'applique à toute la formation technique, d'où une autre mise en garde à l'effet de ne pas envisager de mesure uniforme visant à alléger les programmes ou encore à étendre leur durée. **Les modifications à la durée des programmes ne sauraient donc se concevoir uniquement sous l'angle de la prolongation.** Il importe, enfin, de rappeler que la mission première de la formation technique n'est pas la poursuite d'études à l'université, mais l'accès au marché du travail. Tous les programmes de la formation technique n'ont pas à être conçus d'abord en fonction d'un passage direct à l'université et la formation collégiale n'est pas à confondre non plus avec celle du premier cycle universitaire.

---

50. La proportion est généralement de l'ordre du tiers. En 2000-2001, elle était de 32 %. On doit comprendre, toutefois, que ces données sur l'obtention du diplôme incluent la période de flottement et d'incertitude quant au choix vocationnel que connaissent de nombreux élèves. S'il était possible d'exclure des statistiques les candidats dont les choix professionnels sont indéterminés, les taux d'obtention du diplôme dans le temps prévu seraient vraisemblablement plus élevés. Au collégial, le calcul des taux d'obtention du DEC a cette particularité de ne faire référence qu'aux *nouveaux inscrits*, soit à ces élèves qui en sont à leur première inscription au collégial. Ils excluent les *autres inscrits*, soit les personnes qui ont déjà suivi, voire terminé dans certains cas, une formation collégiale. Ce mode de calcul, qui présente des avantages méthodologiques certains, comporte aussi l'inconvénient de fournir des taux très conservateurs qui ne rendent pas toujours justice aux collèges lors des comparaisons interordres.

Selon le Conseil, la révision de la durée des programmes devrait se concrétiser :

- en portant un regard plus réaliste sur les exigences de la formation spécifique;
- en se souciant de la qualité des programmes, sans nier ni sous-estimer les exigences d'une formation initiale;
- en optant pour une approche qui rend possible, au besoin, non seulement la prolongation, mais aussi la diminution de la durée des programmes;
- en maintenant le nombre d'unités alloué jusqu'à maintenant à la formation générale.

Deuxième piste de développement – Effectuer un suivi serré de l'impact (sur la réussite des élèves) du retrait ou de la diminution de certains préalables, apporter les correctifs pédagogiquement justifiés et favoriser l'accès aux préalables requis.

Les préalables à l'accès aux programmes ont été modifiés. En mathématiques, en physique et en chimie, la diminution des préalables est d'ailleurs évidente. Il s'agissait là aussi d'un objectif de la réforme par lequel on cherchait à ne s'en tenir qu'à ce qui est pédagogiquement requis par les programmes, et ce, pour ne pas maintenir de barrières inutiles à l'accès aux études collégiales. On a rappelé précédemment que, tout en reconnaissant le bien-fondé de s'en tenir aux exigences d'ordre pédagogique, certains prétendent qu'il y a eu des excès dans le retrait de préalables. Dans un contexte budgétaire difficile, il se peut aussi que des préoccupations d'ordre économique et démographique aient influencé certaines offres de services. Par ces remarques, le Conseil soutient l'idée qu'on ne saurait faire fi de ce type de considérations dans la gestion des préalables si l'on veut réellement faciliter l'accès aux études collégiales. Il n'est pas question ici de nier l'importance de ces préalables, bien au contraire. Mais pour en faciliter l'accès pour les élèves, il importe aussi de considérer les difficultés particulières qui peuvent se présenter dans des milieux où les masses critiques (en fonction des normes de financement) permettant d'offrir les activités de formation ne sont pas toujours disponibles.

En mathématiques, par exemple, les cours 536 et 526, pourtant adaptés aux exigences de plusieurs programmes de la formation technique, sont accessibles, au secondaire, à un nombre trop restreint d'élèves. Ainsi, bien des jeunes qui veulent poursuivre leurs études au collégial voient plusieurs portes se fermer sous leurs yeux faute d'avoir acquis les préalables exigés. Les collèges peuvent prendre la relève à cet égard, mais ils n'ont pas toujours les moyens de répondre à la demande. De plus, la solution qui consiste à admettre les élèves sous réserve de l'acquisition de certains préalables au cours d'une première session n'est pas une garantie de réussite puisqu'ils s'imposent ainsi une charge de travail supplémentaire, et ce, dès la première session, ou alors ils empiètent sur la formation générale complémentaire. Différentes avenues méritent d'être développées (cours d'été, formation à distance, financement d'activités de formation à ratio variable, etc.) pour faciliter l'accès aux préalables.

Dans un récent avis portant sur l'orientation au collégial, le Conseil déplore l'accès trop limité aux préalables, phénomène qui a pour effet de surdéterminer les choix professionnels des jeunes. Il croit encore pertinent de rappeler la nécessité que les écoles secondaires et les collèges s'entendent « pour fournir aux élèves des services souples et diversifiés permettant un accès accru aux formations préalables exigées pour accéder à un grand nombre de programmes d'études collégiales » (CSE, 2002, p. 89).

2.3.2 Recommandations

Considérant le bien-fondé d'une formation technique qui permet aux techniciennes et aux techniciens de s'adapter et d'innover dans un monde en mutation;

considérant l'ampleur des exigences relatives à l'obtention du DEC en formation technique, en particulier depuis l'implantation des nouveaux programmes;

considérant que l'alourdissement des programmes apparaît comme une hypothèse forte qui demande toutefois à être vérifiée systématiquement, programme par programme;

considérant que le caractère standardisé de la durée des études en formation technique paraît de plus en plus discutable;

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation et aux collèges :

1. **de procéder à un examen approfondi des exigences de la composante spécifique des programmes faisant l'objet d'une révision pour revoir au besoin les normes actuelles, dont celles qui ont des effets sur la durée des programmes, ou encore pour contrer, le cas échéant, la tendance inflationniste.**

Considérant qu'une révision à la baisse des préalables à l'admission à certains programmes pourrait porter atteinte à la réussite des élèves dans des disciplines à contenu scientifique et que ces derniers demeurent encore pénalisés par un accès trop limité à ces préalables;

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation et aux collèges :

2. d'effectuer un suivi serré du retrait ou de la diminution de certains préalables pour en connaître l'impact sur la réussite des élèves, d'apporter les correctifs pédagogiquement justifiés et de favoriser l'accès aux préalables requis pour les élèves qui en ont besoin.

Deuxième section : Les conditions de certification des apprentissages

2.4 LES EXIGENCES RELATIVES À LA CERTIFICATION[51]

Le Règlement sur le régime des études collégiales (RREC) précise :

- que les procédures d'évaluation doivent figurer dans une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages;
- que cette politique doit contenir, entre autres, une épreuve synthèse propre à chaque programme « afin de vérifier l'atteinte par les étudiants de l'ensemble des objectifs et des standards déterminés pour ce programme » (art. 25);
- qu'une épreuve uniforme peut être imposée « dans tout élément de la composante de formation générale » (art. 26);
- qu'une évaluation doit porter sur « chaque cours et pour l'ensemble du programme » (art. 26);
- que « la note traduisant l'atteinte minimale des objectifs d'un cours est de 60 p. 100 » (art. 27);
- qu'un échec est porté au dossier de l'élève s'il abandonne un cours après la date prévue à cet effet (art. 29).

On doit savoir aussi que **les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages (PIEA) que les collèges sont tenus de se donner comportent certaines exigences qui varient d'un collège à l'autre, voire d'un département à l'autre dans un même collège.** La PIEA fixe plusieurs paramètres et modalités de l'évaluation, mais elle laisse aussi une bonne marge de manœuvre aux départements. Habituellement, pour qu'on puisse attester la réussite de leur cours, les élèves sont soumis à plus d'une épreuve, ce qui pourrait compromettre, dans certains cas, la vérification de l'atteinte réelle des compétences.

> *(…) de nombreux collèges se sont donné des règles favorisant le recours à plusieurs évaluations (tests, travaux, examens, etc.) au cours d'une session plutôt qu'à une seule, et limitant le poids de chacune des évaluations sommatives. Certaines règles, par exemple, stipulent qu'aucune évaluation ne peut compter pour plus de 30 %, 40 % ou 50 % de la note finale.* (CEEC, 1995, p. 9.)

> *Ces règles qui visent habituellement des objectifs fort louables, comme amener l'élève à travailler régulièrement au cours de la session ou lui permettre de se situer par rapport à ses progrès (…), peuvent avoir pour effet qu'un élève obtienne la note de passage à un cours sans avoir démontré qu'il maîtrise réellement la compétence visée ou vice versa.* (CEEC, 1995, p. 9.)

Pour contrer cette difficulté ou pour s'ajuster à une approche par compétences, la CEEC rapporte que plusieurs collèges incluent maintenant dans leur politique l'exigence de réussir un examen final qui fait en sorte que l'élève puisse démontrer qu'il a atteint les exigences du cours dans son ensemble. Elle y voit une initiative heureuse qui l'incite d'ailleurs à recommander aux collèges de prévoir, lors de l'évaluation de leur politique institutionnelle d'évaluation des programmes (PIEP), pour chacun des programmes, une évaluation synthèse qui compte pour plus de 50 %.

Pour ce qui est des possibilités de reprise, elles varient d'un collège à l'autre, voire d'un programme à l'autre. Peu de règles institutionnelles existent à cet effet, et ce, malgré les souhaits souvent exprimés par les élèves. Il faut comprendre, toutefois, qu'aucune allocation de ressources n'est prévue à cet effet. L'épreuve uniforme en langue d'enseignement et littérature, qui relève du Ministère, peut cependant, si l'élève y échoue, être reprise aussi souvent qu'il est nécessaire.

En ce qui a trait aux conditions d'obtention du diplôme d'études collégiales, la réforme est venue confirmer la responsabilité des collèges de définir et d'appliquer une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages et maintenir l'obligation faite aux élèves de réussir tous leurs cours. Elle **ajoute cependant deux autres obligations,** soit la réussite d'une épreuve uniforme en langue d'enseignement et littérature et celle d'une épreuve synthèse de programme (ESP) à la fin des études (de responsabilité locale et variable d'un programme à l'autre). Les objectifs visés

51. On doit comprendre que ces conditions s'appliquent à l'ensemble des programmes conduisant au DEC, tant au secteur préuniversitaire qu'au secteur technique.

par ces nouvelles mesures étaient, pour l'une, la vérification de l'atteinte de standards communs dans un domaine où les apprentissages des élèves présentaient des difficultés particulières et, pour l'autre, l'attestation de l'intégration des apprentissages.

Les finissantes et les finissants dans certains programmes doivent aussi remplir des conditions particulières établies par les ordres professionnels concernés, et ce, pour avoir le droit de porter le titre de la profession ou même pour l'exercer. Une compilation récente de ces conditions (CIQ, 2002) indique que treize programmes sont régis par des ordres professionnels et que six d'entre eux imposent à leurs finissants une condition supplémentaire sous forme d'examen. On sait par ailleurs que, dans le cas des inhalothérapeutes, le développement de l'ESP a pu se faire en collaboration avec l'ordre professionnel concerné. Ainsi, dans ce cas, l'ESP comprend deux volets : une épreuve locale et une épreuve nationale. Pour avoir accès à la seconde, il faut avoir réussi la première. De plus, les exigences des ordres ne prennent pas toujours ou uniquement la forme d'épreuves particulières. Elles peuvent aussi se traduire par l'imposition d'une note de passage plus élevée que celle de 60 sur 100 qui est requise au collégial.

Il est à noter qu'à la création des cégeps, comme le stipulait le règlement n° 3, il revenait au Ministère d'administrer un examen final pour chacune des disciplines et que c'était la réussite des différents examens qui permettait à l'élève d'obtenir son diplôme. Si les conditions ont bien changé depuis cette époque, les exigences actuelles pour l'obtention du DEC demeurent substantielles. **Certaines personnes sont d'avis que ces conditions pourraient être moins lourdes.** C'est, du reste, ce que laisse entendre le propos qui suit :

> *Le système utilisé actuellement est celui qui a été adopté par les universités nord-américaines : pour avoir le diplôme, il faut avoir 60 % pour chacun des cours qui constituent le programme. Cette forme de sanction des études n'est pas coutumière pour la sanction des études techniques. La sanction des études basée sur la réussite obligatoire de chacun des cours suivis n'est pas la seule possible. On peut aussi avoir son diplôme en ayant une moyenne générale égale ou supérieure au seuil de sanction fixé. Et, à ce canevas de base, on peut porter des ajustements suivant le résultat de valorisation recherchée : pondération variable des matières dans le calcul de la moyenne générale, fixation de la note minimale à atteindre dans certaines matières pour pouvoir avoir le diplôme, règles différentes de sanction pour le diplôme ou la poursuite des études, etc.* (Inchauspé, 2002, p. 81.)

Dans les collèges d'arts appliqués et de technologie (CAAT) ontariens, il arrive souvent, semble-t-il, que le seuil de réussite des cours soit établi à 50 sur 100, la moyenne de l'ensemble des cours devant toutefois atteindre le minimum de 60 sur 100. Est-ce là un indice que nos conditions de certification sont plus exigeantes que les leurs? Difficile à dire quand on n'est pas en mesure d'inscrire cette modalité dans l'ensemble du dispositif régissant la certification. On pourrait toutefois en émettre l'hypothèse.

Par ailleurs, ici même au Québec, la réussite de tous les cours n'est pas requise pour l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES). Or, au collégial, une finissante ou un finissant peut se voir refuser le DEC pour la seule raison qu'elle ou il n'a pas réussi, par exemple, un cours de formation générale complémentaire. De telles incohérences s'ajoutent au regard porté sur les systèmes étrangers et nourrissent tout un questionnement sur les exigences établies au collégial pour l'obtention du DEC. Ce questionnement prend d'autant plus d'importance qu'ils sont relativement nombreux à quitter les études avant l'obtention de leur diplôme et que la comparaison des taux réels d'obtention du DEC aux taux visés est parfois inquiétante.

Rappelons, en terminant, qu'une récente étude portant sur des quasi-diplômés[52] de la formation technique (d'un échantillon de 25 programmes regroupant les trois quarts des inscrits en formation technique, au collégial, à l'automne 1995) a permis de dénombrer 313 élèves à qui il ne manquait qu'un seul élément pour obtenir leur DEC. Ce nombre représentait 22,4 % des quasi-diplômés. Chez celles et ceux à qui il ne manquait qu'un seul élément, on note l'absence de l'épreuve uniforme en langue et littérature, d'un cours de formation générale ou d'un cours de formation spécifique dans des proportions similaires, qui sont respectivement de 26,8 %, 26,5 % et 26,2 %. Quant à la proportion de quasi-diplômés à qui il ne manquait que l'épreuve synthèse de programme, elle est légèrement moindre, soit 20,4 %. Chez celles et ceux à qui il manquait trois éléments pour obtenir le DEC, on constate que ce sont des cours de formation générale qui étaient absents le plus souvent (32,3 %), suivis de près, encore une fois, par des cours de formation spécifique (29,5 %). Viennent ensuite l'épreuve synthèse de programme (21,1 %) et l'épreuve uniforme en langue et littérature (17,2 %) (EIRFT, p. 18).

52. Dans cette étude, les quasi-diplômés sont définis comme suit : « Élèves inscrits pour une première fois dans un programme d'études donné à l'enseignement ordinaire à l'automne 1995, dans un des 25 programmes techniques retenus par l'EIRFT, nouveaux inscrits ou non, ayant complété au moins six trimestres dans le même programme d'études techniques, ayant réussi près de 85 p. 100 des cours sans avoir complété le programme et n'ayant pas obtenu leur DEC au moment de la lecture des fichiers en décembre » (Lemieux, 2005, p. 29 et 30).

2.5 L'ÉPREUVE SYNTHÈSE DE PROGRAMME (ESP)

Ce qui surprend peut-être le plus en ce qui a trait à l'ESP, c'est qu'on y soit aussi attaché après avoir connu des conditions aussi peu propices à son bon développement. On doit comprendre, par ailleurs, qu'elle ne porte pas encore tous les fruits anticipés et qu'elle soulève toujours des questions, moins sur sa pertinence toutefois que sur ses modalités.

2.5.1 La définition qu'on peut en donner

En 1993, l'énoncé ministériel concernant les mesures de renouveau pour l'enseignement collégial se contentait de présenter l'ESP en disant que toute politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages devait désormais :

> *prévoir l'instauration d'une épreuve synthèse à la fin de chaque programme d'études. Cette épreuve serait sous la responsabilité du collège et gérée selon les dispositions de sa politique d'évaluation des apprentissages. Les expériences en cours, en particulier pour le nouveau programme* Sciences humaines, *devraient fournir des enseignements intéressants sur les modèles que les collèges pourraient avoir profit à privilégier. Il est aussi raisonnable d'escompter que les collèges se regrouperont pour mettre au point de telles épreuves, qu'ils acquerraient ainsi un plus haut taux de fiabilité et un potentiel plus élevé de comparabilité et d'équité.* (MEQ, 1993, p. 26.)

Par la suite, dans le RREC, l'épreuve sera présentée d'abord dans l'article 25, qui rappelle qu'elle doit figurer dans la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages, et ce, pour vérifier l'atteinte par l'étudiant de l'ensemble des objectifs de son programme. On y fait aussi référence dans l'article 32, qui porte, cette fois, sur les conditions d'obtention du DEC, qui sont présentées comme suit :

> *Le ministre décerne le diplôme d'études collégiales à l'étudiant qui, selon la recommandation du collège qu'il fréquente, a atteint l'ensemble des objectifs et des standards du programme auquel il est admis, a réussi l'épreuve synthèse propre à ce programme et, le cas échéant, a réussi les épreuves uniformes imposées par le ministre.* (RREC)

Une certaine confusion existe dans les prescriptions ministérielles. En effet, l'article 25 présente l'épreuve comme un instrument de vérification de l'atteinte de l'ensemble des objectifs du programme et l'article 32 se trouve à la distinguer de l'atteinte de ces objectifs. Si l'on peut comprendre par là que l'ESP doit représenter une condition qui s'ajoute à la nécessité d'atteindre chacun des objectifs du programme, il demeure que les intentions ministérielles sont pour le moins peu explicites.

En 1995, la CEEC apporte quelques précisions à cet égard, dans son premier rapport sur les PIEA, en affirmant que l'ESP vise à attester l'intégration des apprentissages. Elle ajoute qu'elle :

> *considère cette épreuve comme un moment d'évaluation dissocié de l'évaluation des compétences acquises cours par cours; cette épreuve vise essentiellement à attester de l'intégration des apprentissages réalisés dans l'ensemble du programme. La conception de cette épreuve prend en compte les objectifs et les standards déterminés par le ministre, le profil de sortie conséquent déterminé par l'établissement pour les futurs diplômés et les actions envisagées pour rechercher l'équivalence interinstitutionnelle. Elle peut prendre des formes variées et être située dans une activité d'apprentissage en fin de programme. Cependant, les dimensions évaluation et synthèse doivent être explicites.* (CEEC, 1995, p. 12-13.)

L'ESP fut l'objet de longues réflexions dans le milieu collégial. Les conceptions que les « porteurs et diffuseurs » de la réflexion pédagogique au collégial en ont fournies mettent l'**accent sur l'intégration et le transfert des apprentissages,** comme en témoignent les définitions suivantes, qui présentent l'ESP comme :

> *(…) une activité d'évaluation qui poursuit les objectifs suivants : « Attester que l'élève a atteint les objectifs généraux, les objectifs terminaux ou les objectifs intégrateurs du programme en question (…) ; attester que l'élève a réalisé l'intégration des apprentissages essentiels du programme ; attester que l'élève a la capacité de faire face à des situations réelles, de résoudre des problèmes et d'assumer des tâches complexes qui sont en rapport avec les compétences visées à travers le programme.* (J. Laliberte, cité dans Otis, 1996, p. 9.)

> *(…) une activité d'évaluation sommative qui a pour fonction d'attester, au terme du programme, le niveau de développement des compétences terminales en tant que résultat de l'intégration, par l'élève, des apprentissages essentiels réalisés dans le programme.* (Fortin et Raymond, 1996, p. 19.)

(...) l'occasion d'évaluer l'atteinte d'objectifs de niveau élevé, qui sont de l'ordre de l'intégration et du transfert des apprentissages; des objectifs liés à des compétences entendues au sens large du terme et qui procèdent de la formation fondamentale; des objectifs de programme en somme, qui transcendent les objectifs particuliers des cours, mais à l'atteinte desquels chaque cours du programme contribue. (Goulet, 1995, p. 26.)

2.5.2 Sa raison d'être

Dans la documentation ministérielle, la raison d'être de ces épreuves demeure peu explicite. Par contre, lorsqu'on se réfère aux nombreux textes qui témoignent de la réflexion pédagogique à laquelle elle a donné lieu au cours des dix dernières années, les justifications deviennent plus accessibles. Au moment de la Commission parlementaire sur l'enseignement collégial, en 1993, une dizaine d'organismes se sont montrés favorables à l'idée d'une épreuve synthèse. Même des étudiants la réclamaient. Les motifs invoqués étaient toutefois fort différents d'un organisme à l'autre. Ayant fait la liste de ces différentes raisons, Forcier (1994, p. 20) les regroupait sous trois catégories : celles qui visent l'amélioration de la qualité de l'enseignement collégial, celles qui permettent d'agir sur la crédibilité de la formation collégiale et celles qui répondent à l'objectif de rendre l'enseignement collégial comparable d'un collège à l'autre.

Les acteurs du milieu collégial[53] **qui soutenaient le bien-fondé de l'ESP la situaient dans une perspective pédagogique en lui donnant un caractère formatif et en l'associant au développement des apprentissages.** À cette époque, on faisait souvent référence aux problèmes de formation observés chez les finissantes et les finissants du collégial. On constatait qu'ils éprouvaient beaucoup de difficultés à faire des liens entre leurs apprentissages et à utiliser leurs connaissances en dehors des cours. Des acteurs de la scène collégiale osaient même affirmer « que les éducatrices et les éducateurs du collège ne prenaient pas beaucoup d'initiatives susceptibles d'aider les élèves à intégrer ce qu'ils apprenaient et développaient dans leurs différents cours. Cela apparaissait indiscutable dans l'enseignement préuniversitaire tout au moins » (Laliberté, 1994, p. 3). De tels constats n'étaient sans doute pas particuliers au réseau collégial, mais ils faisaient partie de la réflexion qu'on y menait. L'épreuve synthèse apparaissait alors comme un moyen de résoudre ce genre de difficultés (Cantin, Lacasse et Roy, 1996, p. 5).

Le défi que pouvait représenter l'évaluation de compétences supérieures justifiait aussi l'imposition d'une telle mesure. Comme le rappelait Michel Saint-Onge :

(...) si chaque évaluation porte sur une partie ou même un cours, on ne peut jamais évaluer le développement d'habiletés supérieures qui se développent, elles, sur de longues périodes. Le cumul d'évaluations portant sur de petites périodes d'apprentissage ne peut pas donner d'information sur le développement de capacités complexes. (...) une épreuve qui se situerait au terme d'un programme de formation fournirait donc le recul nécessaire pour pouvoir vérifier si des capacités complexes ont résulté des apprentissages conjugués et précédemment évalués. (Saint-Onge, 1995, p. 4.)

L'ESP n'apparaissait pas seulement comme une façon d'améliorer l'évaluation des apprentissages. Elle était perçue aussi, du moins dans certains milieux, comme une façon d'améliorer l'enseignement. Elle devait être conçue comme l'aboutissement d'un processus continu d'évaluation formative[54] (Forcier, Laliberté et Tremblay, dans Fédération des cégeps, 1994). Elle représentait un moyen d'inciter les enseignantes et les enseignants à outiller leurs élèves pour qu'ils soient en mesure d'intégrer leurs apprentissages (Laliberté, 1994, p. 9). **L'ESP portait donc, aux yeux de plusieurs, un fort potentiel pédagogique sans toutefois être une garantie d'intégration des apprentissages, surtout si elle était considérée isolément.** Mais son avenir pouvait apparaître d'autant plus prometteur qu'on en faisait une composante du dispositif de la sanction des études (Laliberté, 1994, p. 14). Dans une perspective où l'évaluation était appelée à changer, l'enseignement devait aussi se modifier pour rendre possible cette intégration des apprentissages.

2.5.3 Le contexte de sa mise en œuvre

Le calendrier d'implantation de cette mesure se présente en plusieurs étapes. Elle a été promulguée en 1993 en vue d'une application facultative en 1996. Elle devait être obligatoire en 1997, mais sa réussite n'a été exigée pour l'obtention du DEC qu'en 1998. Cette dernière échéance a toutefois été repoussée d'un an, d'où une implantation relativement récente.

---

53. Pour en avoir tiré profit une fois de plus, il importe de signaler l'importance que revêt l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), pour le réseau collégial surtout, mais pas uniquement pour lui. Les différents services que l'AQPC fournit au réseau, en mettant à profit l'expertise de ses acteurs, en font une ressource inégalée, un lieu de réflexion particulièrement stimulant et enrichissant. Ne serait-ce que par ses colloques et sa revue *Pédagogie collégiale*, elle a certainement représenté l'un des facteurs majeurs de développement du réseau collégial au cours des dernières années.

54. Voir la définition fournie dans le lexique qui se trouve au début du document.

À l'origine, la mesure fut relativement bien accueillie. Ainsi, en 1993, la Fédération des cégeps se réjouissait que l'on ait retenu cette idée, parce qu'elle pouvait favoriser l'intégration des apprentissages. Mais, pour lui donner plus de poids, la Fédération était aussi d'avis qu'elle devait être obligatoire pour l'obtention du diplôme (Fédération des cégeps, 1993, p. 42). Les représentants syndicaux ne s'y opposaient pas non plus. La CEQ, par exemple, voyait positivement l'épreuve synthèse. Elle était, disait-elle, « de nature à faire comprendre l'importance d'établir des liens entre les disciplines » (CEQ, 1993, p. 39). Mais elle posait toutefois une condition : « que ces épreuves viennent sanctionner des activités d'intégration auxquelles seraient attachées des unités de formation » (CEQ, 1993, p. 39). La Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ) souscrivait, elle aussi, à cette idée en précisant qu'il devait s'agir de « cours d'activité synthèse » et « pour autant qu'ils soient soutenus par des ressources » (FNEEQ, 1994, p. 30).

L'ESP ne s'imposait pas non plus par génération spontanée. Comme le soulignait Jacques Laliberté, « on peut voir l'introduction de l'ESP avec la fonction qu'on lui attribue, eu égard à l'intégration des apprentissages, comme le point culminant d'une démarche intellectuelle et pédagogique s'étalant sur plusieurs années » (Laliberté, 1994, p. 4). Cette réflexion n'était peut-être pas partagée par l'ensemble des enseignantes et des enseignants, mais elle était néanmoins vivante dans le milieu. C'est d'ailleurs ce qui a permis, dès 1994, la tenue d'un colloque sur la question, lequel témoignait de la réflexion du milieu collégial à cet égard. Si la manière de procéder a pu être qualifiée de technocratique par certaines personnes, ni son contenu ni ses intentions éducatives ne tombaient du ciel.

Cela dit, le contexte d'alors ne présentait pas les conditions idéales à sa mise en œuvre, et ce, pour plusieurs raisons. Malgré les applications déjà en cours à cette époque, dans certains milieux et pour plusieurs programmes, le Ministère s'est, pour sa part, contenté d'une définition particulièrement floue qui a pu semer la confusion et entretenir le doute quant à sa pertinence. C'est ainsi que certaines personnes ont pu déplorer, entre autres, le fait que le Ministère mobilise le réseau au sujet de l'épreuve sans fournir de balises officielles qui auraient pu favoriser l'expression d'une compréhension commune de cette nouvelle mesure (Forcier, 1994, p. 19).

De plus, pendant qu'on imposait une nouvelle épreuve qui devait concerner l'ensemble du programme, on annonçait aussi la possibilité d'ajouter des épreuves uniformes en formation générale, ce qui a pu introduire de la confusion, dans la conception des épreuves synthèses de programme, quant à la place de la composante de formation générale, notamment (Goulet, 1995, p. 26).

En formation technique, il existait déjà des activités similaires à l'ESP dans bien des programmes. L'objectif de ces activités était de favoriser l'intégration des apprentissages de la composante de formation spécifique. Elles portaient le nom de stages, d'activités d'intégration ou encore de projets de fin d'études. Il pouvait paraître étonnant d'ailleurs que le point de référence présenté dans le document ministériel soit le programme *Sciences humaines*. Cette référence traduisait peut-être les intentions ministérielles, mais il se peut aussi qu'elle ait, sinon heurté, du moins amené les acteurs du secteur technique à se questionner.

Au moment d'instaurer l'ESP, la révision des programmes était à peine amorcée. Les objectifs sur lesquels devait porter l'épreuve n'étaient donc pas établis et l'on craignait qu'ils ne le soient pas à temps (Goulet, 1994, p. 20). Aussi, il est arrivé souvent que l'on ait eu à produire une épreuve synthèse pour des programmes qui n'avaient pas été conçus dans cette perspective, ce qui pouvait ajouter de la confusion quant aux visées d'une telle épreuve. On aurait souhaité que l'épreuve s'applique en suivant l'évolution de leur implantation, mais telle n'est pas l'approche qui a été retenue par le Ministère. En conséquence, il n'était pas toujours facile de donner du sens à l'épreuve en question. Non seulement il n'y avait pas de modèle fiable, mais l'approche programme n'était pas encore implantée. De plus, le Ministère a élaboré les premiers devis ministériels en précisant des objectifs de cours et non des objectifs de programme et, qui plus est, sans adapter les modes d'organisation de la formation aux nouvelles exigences (CEEC, 1995, p. 13).

Le développement et la mise en œuvre de ces épreuves supposaient aussi une nouvelle façon d'aborder l'évaluation des apprentissages, ce qui ne facilitait pas la tâche du personnel enseignant, dont les besoins en perfectionnement étaient manifestes, en particulier en matière d'évaluation des apprentissages. Les instruments d'évaluation faisaient défaut. L'évaluation de compétences supposait un changement majeur dans les pratiques d'évaluation des apprentissages. Ces pratiques représentaient d'ailleurs un point faible, particulièrement chatouilleux chez les enseignantes et les enseignants, ne serait-ce que par le changement que supposait le passage d'une pratique essentiellement privée à une pratique plus collective. Enfin, le contexte de compressions budgétaires, qui a caractérisé cette période, générait des inquiétudes bien légitimes par rapport à la disponibilité des ressources requises pour concrétiser

le projet de manière adéquate. On comprendra donc que ces différents facteurs n'ont pas manqué de susciter des réserves, voire des boycotts qui n'ont pas rendu la vie facile à l'ESP.

2.5.4 Des acquis majeurs mais aussi des lacunes importantes

Les résultats des élèves à l'épreuve synthèse de programme ne sont pas disponibles sur une base provinciale. On sait, par contre, que ce n'est pas ce qui fait le plus souvent défaut lorsqu'il ne manque qu'un seul élément ou même trois éléments pour l'obtention du DEC. L'ESP est aussi au cœur d'une controverse. Son implantation n'est pas facile et donne lieu à des applications très variées, particulièrement stimulantes et enrichissantes dans certains cas, mais décevantes et contestables dans d'autres cas.

L'ESP comme objet de controverse

Les conseillères et les conseillers pédagogiques de même que les administratrices et les administrateurs consultés par la Commission se sont montrés particulièrement positifs par rapport à l'ESP. Son potentiel leur paraissait substantiel malgré les difficultés et les limites qu'elle présente dans l'application. Toutefois, les enseignantes et les enseignants se sont montrés plus négatifs, tout en présentant des points de vue très diversifiés. Ceux et celles qui en ont présenté une image plus négative que positive ont surtout invoqué le fait que sa valeur ajoutée paraissait minime par rapport à ce qui existait déjà, la surcharge de travail que cela supposait pour ce qui est de la concevoir et de l'évaluer ou encore le peu de crédibilité de certaines applications.

Lors des consultations, **c'est d'abord la perspective formative de l'ESP qui paraissait justifier son existence.** En effet, personne n'a laissé entendre que les objectifs visés par cette épreuve étaient remis en question dans la mesure où ils visaient l'intégration des apprentissages. **Nombreux sont celles et ceux qui, malgré les difficultés qu'elle présente, y voient l'un des acquis majeurs de la réforme,** un facteur qui pourrait même être en bonne partie responsable des changements de mentalité qui se sont produits au cours des dernières années. Reste encore à savoir comment s'y prendre, toutefois, pour atteindre pleinement les résultats escomptés. L'épreuve synthèse de programme suggère, en effet, plusieurs commentaires positifs.

On a reconnu son importance pour les élèves en rappelant, par exemple, qu'elle représenterait un bon outil pour mesurer la capacité de l'élève d'intégrer ses différents apprentissages dans un contexte de travail, ce qu'un jeune qui réussit tous ses cours ne parvient pas automatiquement à faire. Dans certains cas, lorsque l'épreuve synthèse est assimilable à une performance à une première entrevue en vue d'un emploi, elle peut procurer à l'élève une grande satisfaction en même temps qu'une certaine assurance par rapport au marché du travail.

On a aussi souligné abondamment l'impact positif de l'ESP sur l'enseignement en disant, entre autres, qu'elle avait permis de matérialiser l'idée d'intégration des apprentissages. Certaines personnes la perçoivent comme une source d'émulation pour les enseignantes et les enseignants, puisqu'elle peut stimuler l'activité pédagogique axée sur l'intégration des apprentissages. Elle favoriserait les prises de conscience à cet égard en permettant de voir les forces et les faiblesses de l'enseignement. On a dit aussi qu'elle pouvait interpeller en ce qui a trait à la pédagogie de la première session et, ainsi, avoir un effet domino sur l'ensemble du programme. On la perçoit, en outre, comme un point de repère important qui force l'entente collective sur les caractéristiques du profil du diplômé, alors qu'auparavant, cette préoccupation concernait presque exclusivement les enseignantes et les enseignants intervenant en troisième année. En somme, on y voit non seulement un instrument de mesure en vue de la sanction des études, mais aussi une pièce importante du programme.

Cependant, toutes les personnes consultées n'ont pas émis un point de vue aussi positif sur l'ESP. Certaines la trouvent carrément inutile, considérant qu'elle n'apporte rien de plus à ce qui existait en formation technique, soit parce que le stage comportait déjà une visée d'intégration des apprentissages, **soit** parce qu'une activité d'intégration était déjà présente dans le programme, **soit** parce qu'on est d'avis que le programme lui-même est ou devrait être conçu dans une perspective d'intégration continue des apprentissages. Elle évoque aussi un problème de stress et d'équité pour les élèves ou encore une surcharge de travail pour les enseignantes et les enseignants. Une autre façon de s'interroger sur sa pertinence consiste à n'y voir qu'un instrument de contrôle des mécanismes d'évaluation, voire une contradiction, une marque de non-confiance à l'endroit des enseignantes et des enseignants ou même du « théâtre », rien de plus.

Les difficultés qu'elle peut présenter

Les personnes consultées par la Commission ont fait remarquer que l'implantation de l'ESP avait posé et pose encore plusieurs difficultés, en particulier dans certains programmes. Par exemple, son implantation serait plus difficile dans les programmes suivants : *Techniques administratives*, *Électrotechnique*, *Soins infirmiers* ou

Musique. Les problèmes majeurs qu'elle semble poser font surtout référence au fait qu'elle doive se raccrocher à un cours porteur[55], à l'intégration de la formation générale ainsi qu'à la difficulté d'assurer l'évaluation des apprentissages dans le nouveau contexte où c'est l'évaluation de compétences et, de ce fait, l'intégration des apprentissages qui importent.

L'association de l'épreuve synthèse de programme à un cours porteur, et ce, d'abord pour des raisons de financement, canalise en effet un certain nombre de réserves. Ce lien a été établi pour répondre, entre autres, aux préoccupations liées à l'affectation des ressources, mais il semble introduire de la confusion. On a dit, par exemple, qu'avec l'idée d'un cours porteur, on se trouve à proposer à l'élève une activité d'intégration, alors qu'il est encore en apprentissage, ce qui soulève des questions, entre autres, sur les objets de l'évaluation. « De plus, quand on le rattache à un cours, ce dernier poursuit des objectifs ministériels qu'il faut aussi évaluer en plus de la synthèse », ce qui semble introduire de la confusion dans la démarche. La situation est moins problématique, dit-on, quand les devis ministériels prévoient un objectif intégrateur, mais cet objectif ne figure pas dans tous les programmes. Certaines personnes trouvent aussi aberrant de demander à l'enseignant responsable du cours en question de se prononcer sur l'intégration des apprentissages faits dans le cadre de l'ensemble du programme.

L'intégration de la formation générale à l'épreuve synthèse de programme est également perçue comme une difficulté majeure. Dans les faits, l'épreuve synthèse de programme ne concerne, bien souvent, que la composante spécifique des programmes, la formation générale étant exclue ou encore réduite au minimum. Certaines personnes considèrent, d'ailleurs, que cette intégration est quasi impossible, tout en demeurant essentielle lorsqu'on parle d'épreuve synthèse de programme. Il semble qu'il soit plus facile d'intégrer des objectifs de la formation générale dans certains programmes que dans d'autres. On pense à des questions éthiques en *Soins infirmiers*, par exemple. En outre, l'intégration de la formation générale paraît d'autant plus difficile que l'épreuve synthèse doit, dans le contexte actuel, être associée à un cours porteur de la formation spécifique.

Cette difficile intégration de la formation générale soulève plusieurs questions qui ne portent pas que sur la capacité d'y intégrer les objectifs de la formation générale. Elles concernent aussi la désignation des personnes à la fois aptes et intéressées à corriger l'épreuve au regard de la formation générale ou encore la possibilité qu'un élève échoue à l'épreuve pour des motifs liés à la formation générale.

Pour que l'intégration de la formation générale soit possible dans l'épreuve synthèse, on a dit qu'il fallait que cette intégration se fasse d'abord dans les comités de programmes, ce qui n'est pas acquis partout, loin de là. La CEEC partage cette idée. En 2001, elle en arrivait, elle aussi, à la conclusion que l'intégration de la formation générale dans la dynamique de l'ESP n'était pas acquise. Elle constatait que plusieurs collèges avaient créé des comités de formation générale qui facilitaient l'intégration de cette formation aux épreuves synthèses, mais que seulement la moitié des collèges avaient « défini des procédures ou développé des outils pour favoriser l'élaboration et l'application des épreuves synthèses[56] ». Elle était d'avis que le manque d'engagement des collèges dans cette mesure imposée par la réforme pouvait s'expliquer, entre autres, par une mauvaise façon de concevoir le programme et par les boycotts des syndicats enseignants :

> *(…) par une perception trop largement répandue de la notion de programme qui en limite le contenu essentiellement à sa composante spécifique. Trop souvent encore, la formation générale est vue comme extérieure au programme d'études, comme si elle n'existait que pour elle-même. Cette conception restreinte de la formation générale amène les élèves à la considérer comme le passage obligé pour avoir droit au diplôme, mais non essentiel à la maîtrise des compétences liées à leur programme d'études.* (CEEC, 2001, p. 45.)

> *(…) la participation encore trop modeste des enseignants de formation générale aux comités de programmes est, en grande partie, attribuable au contexte qui a prévalu lors des dernières négociations des conditions de travail des enseignants du réseau collégial. Les boycotts alors exercés dans de nombreux collèges ont eu un impact négatif non seulement sur la poursuite des travaux entrepris dans plusieurs établissements, mais également sur la valeur que les élèves accordent à l'épreuve synthèse.* (CEEC, 2001, p. 45.)

Elle recommandait alors que les enseignantes et les enseignants de la formation générale participent à l'élaboration de l'épreuve synthèse, que l'on identifie, « dès l'implantation ou la révision d'un programme, les compétences particulières auxquelles les cours de formation générale propre doivent contribuer » et que l'on précise « l'apport de la formation générale à l'épreuve synthèse de programme » (CEEC, 2001, p. 46).

55. Voir la définition dans le lexique qui se trouve au début du document.

56. Voir les exemples fournis par la CEEC à la page 45 de son rapport.

La mesure des compétences et de l'intégration des apprentissages n'est pas facile non plus. Elle représente, semble-t-il, une autre difficulté majeure liée à l'implantation de l'ESP. Plusieurs personnes consultées lors de la préparation du présent avis ont affirmé que, pour bien des gens, l'évaluation posait d'énormes problèmes. Que ce soit lorsqu'il s'agit de discuter de l'épreuve synthèse ou à d'autres moments, les difficultés liées à l'évaluation des compétences ou encore à l'évaluation de l'intégration des apprentissages ont été soulignées à plusieurs reprises. Ce n'est pas la première fois d'ailleurs qu'un jugement relativement sévère est porté sur l'évaluation des apprentissages[57]. Plus précisément, dans le cadre des consultations, on a dit, par exemple, qu'on n'était pas certain d'évaluer réellement des compétences, l'évaluation se pratiquant en fonction des cours et non des compétences; qu'il existait une certaine confusion sur ce qu'on devait évaluer et sur la manière de s'y prendre; qu'il y avait une incohérence dans les choix faits par les collèges en matière d'évaluation, notamment dans la façon de constituer les bulletins ou encore de coter les acquis (on continue d'évaluer par cours alors que le développement des compétences peut faire appel à plusieurs cours); qu'il n'était pas facile, enfin, de faire la distinction entre l'évaluation de l'intégration (processus) et l'évaluation de la synthèse (le résultat). L'évaluation des apprentissages pourrait donc représenter un des grands défis des prochaines années.

Les modalités de mise en œuvre de l'ESP

Lorsque l'on considère les façons de concrétiser cette épreuve, on constate qu'elle prend des **formes très diversifiées, voire inégales et même discutables** dans certains cas. Ainsi peut-elle poser des problèmes d'équité pour les élèves. C'est du moins ce que le Conseil constate, non seulement au contact des personnes consultées, mais aussi à la lecture des remarques de la CEEC et des présentations faites lors des colloques de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) ou encore dans la revue *Pédagogie collégiale*. **La grande disparité dans les modalités est considérée d'ailleurs comme un problème d'équité pour les élèves.** L'épreuve synthèse varie non seulement dans ses approches, mais aussi en ce qui a trait au niveau de difficulté. La plupart du temps, les politiques institutionnelles en présentent les grandes balises. Toutefois, dans la pratique des départements, **les applications développées sont, dit-on, très inégales,** pour des raisons diverses. Celles-ci peuvent être liées aux particularités des programmes, mais aussi au fait que les enseignantes et les enseignants ne disposent pas toujours des moyens requis pour s'y engager de manière adéquate ou tout simplement parce qu'ils ne s'entendent pas sur les objets de l'épreuve.

De plus, la concertation intercollèges escomptée lors de l'institution de cette nouvelle épreuve ne semble pas avoir pris forme. Même la façon de la concevoir ne semble pas toujours faire l'unanimité entre les départements d'un même collège. Ainsi, l'ESP **ne donne pas toujours lieu à des épreuves individuelles.** Dans certains cas, elle est constituée, en tout ou en partie, d'un projet d'équipe. Elle se présente **tantôt comme une épreuve supplémentaire, tantôt comme une épreuve intégrée ou confondue à une activité existante** (le dernier stage ou l'activité d'intégration qu'on a remaniée, par exemple). L'épreuve synthèse correspond souvent, semble-t-il, à l'évaluation d'un ou de plusieurs **stages,** parce que l'exercice s'y prête et parce qu'on ne veut pas multiplier les épreuves pour les élèves. Plutôt que d'ajouter une nouvelle épreuve, plusieurs ont préféré bonifier l'évaluation qui s'y pratiquait déjà.

Si le stage semble populaire, l'ESP prend bien d'autres formes[58] qui peuvent témoigner d'un grand souci au regard de l'intégration des apprentissages. Toutefois, elles ne présentent pas toujours les exigences attendues, au départ, d'une telle épreuve. Dans certains cas, l'épreuve synthèse **peut n'être qu'une simple for-**

---

57. Les commentaires recueillis lors de la consultation du Conseil des collèges, ceux qui ont été exprimés dans le cadre de la commission parlementaire sur les collèges, l'étude de Howe et Ménard (1994) sur les pratiques évaluatives ainsi que la réflexion substantielle sur l'évaluation des apprentissages consignée dans la revue *Pédagogie collégiale* en sont de vivants témoignages.

58. Voici les formes d'ESP répertoriées lors des consultations de la Commission de l'enseignement collégial : un rapport produit sur un projet qui fait la synthèse des apprentissages; le suivi d'un patient du début à la fin d'un traitement; une entrevue devant un jury composé d'enseignantes et d'enseignants; l'élaboration d'un plan d'affaires à présenter devant un jury composé de trois personnes, dont deux de son département et une de l'extérieur (l'élève doit justifier ses décisions, le français est évalué, la philosophie est aussi évaluée en fonction de l'argumentation et des questions sont formulées en anglais); un processus étalé sur deux sessions qui débouche sur un projet de fin de session; un aménagement des mécanismes déjà existants pour préparer les élèves à l'examen de l'ordre professionnel (confrontation dans différentes mises en situation); la conception et la présentation d'une pièce de théâtre par l'élève; le démarrage d'entreprise, que l'élève doit concevoir pour ensuite en faire la présentation; la constitution d'un cahier de gestion; la simulation d'une journée en situation de travail; un examen; l'élaboration d'un portfolio; la réalisation d'une exposition; la préparation d'un projet de recherche à présenter en public, etc.

On a vu aussi qu'elle pouvait être intégrée à l'examen d'un ordre professionnel. C'est le cas, par exemple, en inhalothérapie, où le stage finit deux semaines plus tôt, ce qui permet d'offrir aux élèves un cours de deux semaines (45 heures) centré sur l'intégration des apprentissages. Deux semaines de formation préparent à l'épreuve synthèse. Avant, ils devaient subir un examen de l'ordre. Aujourd'hui, ils doivent passer une épreuve synthèse nationale qui est élaborée dans la collégialité par les quatre collèges et à laquelle s'ajoute une épreuve nationale. C'est la note constituée de la moyenne des deux qui est reconnue par l'ordre et qui est portée au bulletin de l'élève.

malité dont les modalités ne sont pas très sérieuses. On a dit qu'elle pouvait même se limiter à l'identification d'un certain nombre de compétences que l'élève doit avoir acquises ou encore être simplement constituée des travaux réalisés dans le cadre de deux ou trois cours. L'élève obtient alors, pour son épreuve synthèse, la note moyenne ou cumulative de ces cours. Cette procédure est présentée comme une façon de ne pas alourdir davantage la charge de la dernière session, surtout quand on ne croit pas vraiment à la pertinence de l'exercice.

En somme, l'ESP peut représenter une entreprise très substantielle, enrichissante tant sur le plan de l'évaluation des élèves que sur celui de l'enseignement. Elle peut également constituer une activité sans grande valeur qui n'est qu'un fardeau de plus pour les élèves et pour les membres du personnel enseignant. Des correctifs s'imposent.

2.6 L'ÉPREUVE UNIFORME EN LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET LITTÉRATURE

2.6.1 L'origine de la mesure

C'est en janvier 1998 que l'épreuve uniforme est devenue une condition à remplir pour l'obtention du DEC. Le but visé par cette épreuve est de « vérifier que l'élève possède, au terme des trois cours de la formation générale commune en langue d'enseignement et littérature, les compétences suffisantes en lecture et en écriture pour comprendre des textes littéraires et pour énoncer un point de vue critique pertinent, cohérent et écrit dans une langue correcte » (MEQ, 2005d, p. 1).

À l'origine, l'idée d'imposer une épreuve uniforme était liée aux « composantes des programmes d'études dont le ministre définit les objectifs, les standards et les activités d'apprentissage » (MESS, 1993, p. 27). **L'intention n'était pas d'implanter un système d'épreuves uniformes, mais bien de trouver un moyen de remplacer le test de français imposé par les universités par une « épreuve portant sur les objectifs et les standards propres au collégial en langue d'enseignement et littérature »** (MESS, 1993, p. 27).

2.6.2 La nature de l'épreuve

L'épreuve consiste à produire une dissertation critique[59] de 900 mots à partir de textes littéraires proposés, et ce, au cours d'une période n'excédant pas quatre heures trente minutes. Selon le responsable de ce dossier au Ministère, **l'épreuve actuelle se distingue à plusieurs égards du test de français imposé antérieurement par les universités.** D'abord, les buts poursuivis sont différents. Ensuite, le test de français accordait plus d'importance à la maîtrise de la langue dans l'optique de la poursuite d'études universitaires. Il n'était pas non plus lié directement à l'enseignement dispensé au collégial, comme c'est le cas pour l'épreuve uniforme. « Lors du test, l'élève doit donner une opinion sur un sujet d'actualité », tandis que, dans le cadre de l'épreuve, il est placé « devant une tâche plus circonscrite et mieux définie qui consiste à énoncer un point de vue critique sur les textes qu'il a sous les yeux » (Moffet et Bergeron, 1996, p. 16). De plus, comparativement au test de français, l'épreuve uniforme vise à vérifier si l'élève a une compétence suffisante en lecture, ce que le test de français ne permettait pas. Enfin, elle accorde plus d'importance au contenu et à l'organisation du texte (Moffet et Bergeron, 1996, p. 14). Il s'agit donc d'exercices significativement différents.

L'épreuve varie aussi légèrement selon qu'elle s'applique en milieu francophone ou en milieu anglophone. L'objectif visé de même que les exigences quant au seuil de réussite sont les mêmes. Par contre, on note quelques différences en ce qui a trait aux grilles d'évaluation, à la tâche à réaliser ainsi qu'aux modalités de correction de l'épreuve (Moffet, 2003).

2.6.3 La réussite de l'épreuve

Les données disponibles actuellement sur la réussite de l'épreuve uniforme mettent en relief différents phénomènes. De façon générale, le taux de réussite se situe autour de 90 %. L'évaluation se fait en fonction de trois grands critères : « la compréhension et la qualité de l'argumentation, la structure du texte préparé par l'élève et la maîtrise de la langue » (MEQ, 2003d). C'est au regard du dernier critère que les difficultés sont les plus grandes.

Les filles réussissent significativement mieux que les garçons. L'écart entre les deux est d'ailleurs important (plus de 10 %) et augmente d'année en année. De plus, **le secteur préuniversitaire affiche de meilleurs résultats que le secteur technique**, où les techniques physiques récoltent le taux de réussite le plus bas (69,5 %). On recrute d'ailleurs, dans cette famille de programmes, très peu de filles, sans compter que ces programmes ont la réputation d'être particulièrement lourds. Ces deux variables pourraient expliquer les difficultés particulières éprouvées par les élèves du secteur technique.

59. Le document ministériel définit la dissertation critique comme suit : « un exposé écrit et raisonné sur un sujet qui porte à discussion. Dans cet exposé, l'élève doit prendre position sur le sujet proposé, soutenir son point de vue à l'aide d'arguments cohérents et convaincants et à l'aide de preuves tirées des textes qui lui sont présentés et de ses connaissances littéraires » (MEQ, 2005d, p. 1).

Il est à noter que **les performances relatives à l'épreuve sont légèrement meilleures du côté anglophone.** Différentes raisons expliquent un tel écart. Ainsi, dans les collèges anglophones, on offre plus de formation préuniversitaire que de formation technique. Le mode de correction de l'épreuve n'est pas le même non plus dans le réseau anglophone et le réseau francophone[60]. On ne saurait donc s'appuyer sur ces résultats pour conclure que les anglophones maîtrisent mieux leur langue. Il semble, toutefois, que les francophones aient une meilleure connaissance de la structure de leur langue, tandis que les anglophones possèdent mieux leur code linguistique. On constate aussi que, si l'épreuve est basée sur les objectifs et les standards des cours de langue et littérature, la réussite de ces cours ne garantit pas nécessairement celle de l'épreuve, en particulier chez les francophones. Plusieurs facteurs peuvent être invoqués en guise d'explication, soit le stress, le fait que les élèves ne soient pas habitués à une expérience de *testing* qui prend cette forme ou cette durée, le fait que certaines personnes titulaires d'un DEC se présentent à l'épreuve sans avoir suivi les nouveaux cours de français, ce qui rend la réussite de l'épreuve plus risquée, etc.

Pour connaître son impact sur le taux d'obtention du DEC, le Ministère a procédé à l'examen des dossiers d'une cohorte composée de 32 000 élèves. Il cherchait à savoir quelle était la proportion d'élèves à qui il ne manquait que l'épreuve uniforme pour obtenir le DEC. La proportion observée est de l'ordre de 2 %. On a aussi examiné **les cas d'échecs à répétition.** Cet examen révèle, entre autres phénomènes, que le taux de réussite baisse avec l'augmentation du nombre de reprises. « C'est à la deuxième présence que le taux de réussite est le plus élevé et il décline par la suite » (Moffet, 2001, p. 3). Pour bon nombre d'élèves reprenant l'épreuve (200 sur 600), la non-réussite de celle-ci représente la seule raison pour laquelle ils n'obtiennent pas leur diplôme (Moffet, 2001, p. 3). En français, ceux qui échouent à répétition (plus de quatre fois) réussissent beaucoup moins bien que les autres, selon chacun des critères. Comme chez les autres, le critère où ils sont les plus faibles concerne la maîtrise de la langue. **La plus grande source d'échecs est reliée aux apprentissages qui, normalement, devraient être faits au secondaire** (syntaxe, ponctuation, orthographe). Les personnes en situation d'échecs à répétition (quatre reprises ou plus) se caractérisent aussi par des difficultés en langue, au secondaire comme au collégial : notes inférieures à la moyenne en français écrit au secondaire et difficultés dans le cours de langue et littérature au collégial (Moffet, 2001, p. 5). Le même phénomène se retrouve du côté anglophone mais dans des proportions moindres. Enfin, le portrait type des élèves qui échouent à répétition se présente comme suit :

> *(…) des hommes qui appartiennent au secteur technique, principalement en techniques physiques et administratives dont la langue maternelle est le français, mais dont plusieurs sont allophones et qui étudient majoritairement dans le réseau public des collèges.* (Moffet, 2001, p. 5.)

Des travaux ont été entrepris pour tenter de remédier à ces difficultés. Ainsi, pour favoriser la réussite de l'épreuve, on mise actuellement sur les stratégies de soutien des élèves (Dufresne, 2003) pour la passation de celle-ci plutôt que sur l'abandon ou la modulation de la mesure. On privilégie aussi des approches qui font appel à l'harmonisation interordres et à une meilleure connaissance de l'épreuve elle-même par les différents acteurs concernés. Un groupe de travail sur l'épreuve uniforme de français a été créé à l'automne 2001, à la demande du Comité de liaison de l'enseignement supérieur (CLES). Son mandat visait surtout à mieux faire connaître les caractéristiques et les composantes de l'épreuve, à étudier les résultats obtenus et à proposer des stratégies pour améliorer la situation (Moffet, 2003). Par la suite, en 2002-2003, différentes actions ont été entreprises dans la perspective de « suivre les travaux d'implantation du nouveau programme de français du secondaire, cerner les forces et les faiblesses des élèves du secondaire et du collégial, réaliser un inventaire des politiques universitaires de connaissance du français, discuter de la pertinence de standards différenciés en fonction des profils de formation » (Moffet, 2003, p. 6). Signalons enfin que, dans les collèges, différentes activités ont été développées avec la collaboration du Ministère pour apporter un soutien particulier aux élèves subissant des échecs à répétition, et ce, tout particulièrement au cours des dernières années.

2.6.4 La pertinence d'une telle épreuve en formation technique

L'épreuve uniforme s'est imposée dans un contexte où la maîtrise de la langue était en péril. Étant donné, d'une part, l'importance de la langue anglaise dans certains domaines de la formation technique et, d'autre part, les carences sur le plan du français qui peuvent aussi se retrouver chez des enseignantes et des enseignants, on ne saurait conclure que la langue française n'est plus en péril. Toutefois, lors de ses consultations, la Commission a constaté que la pertinence de cette épreuve ne faisait pas consensus. Certaines personnes étaient tentées de la remettre en question en soulignant, par exemple,

60. Chez les anglophones, chaque épreuve est vue par deux personnes. C'est aussi le cas chez les francophones mais uniquement lorsqu'il y a échec selon le premier correcteur. De plus, les fautes ne sont pas comptabilisées de la même manière dans les deux secteurs. Les anglophones, par exemple, fournissent des appréciations plus globales (Moffet, 2003).

que la réussite du cours était suffisante, que l'épreuve ne constituait qu'une barrière de plus pour les élèves, certains y échouant ou n'osant même pas s'y présenter. D'autres ne la remettaient pas en question, mais lui reconnaissaient plutôt le mérite d'avoir incité les enseignantes et les enseignants à s'ajuster à un standard national en langue d'enseignement et littérature. Il va sans dire que cette pression, que d'aucuns approuvent, n'est pas toujours perçue positivement.

Quant à l'idée de la modifier pour éventuellement l'adapter aux profils des élèves, selon qu'ils se trouvent au secteur préuniversitaire ou au secteur technique, elle n'a pas rencontré beaucoup d'adeptes. Quelques personnes seulement se demandaient s'il ne fallait pas la remettre en question, surtout pour les élèves de la formation technique, étant d'avis que cette épreuve s'adressait d'abord aux élèves inscrits en formation préuniversitaire. Des aménagements ont d'ailleurs été proposés en ce sens. On a suggéré, par exemple, de ne plus en faire une condition d'obtention du DEC, de se contenter d'inscrire sur le diplôme une cote concernant la qualité du français de l'élève. Il en est qui proposent deux épreuves différentes ou encore la modulation des standards au profil de l'élève. Cette dernière option fait d'ailleurs partie des questions dont l'étude est amorcée au Ministère.

2.7 LES POSITIONS DU CONSEIL SUR LES CONDITIONS DE CERTIFICATION DES APPRENTISSAGES

2.7.1 Pistes de développement retenues

Non seulement les exigences des programmes sont grandes, mais les conditions de certification le sont également. Le sont-elles plus qu'ailleurs? Encore là, une démonstration est difficile quand on n'est pas en mesure de situer ces exigences dans leur contexte, ce qui représente, malheureusement, la grande difficulté des comparaisons internationales. À défaut d'une comparaison systématique, le Conseil a voulu regarder du côté de la formation universitaire québécoise, mais il n'y a pas trouvé de repères acceptables, les normes variant beaucoup d'un établissement à l'autre, voire d'un programme à l'autre dans un même établissement. Pour éviter les hérésies, étant donné les limites qu'une telle investigation peut supposer, le Conseil a préféré s'en tenir à l'examen du système collégial québécois. Cet exercice l'amène à conclure qu'**il ne paraît pas souhaitable de modifier fondamentalement les conditions de certification des apprentissages. Cependant, certaines modalités sont à revoir, principalement pour en assurer une compréhension plus uniforme, et ce, dans l'optique de la recherche d'une plus grande équité pour les élèves.** L'examen que le Conseil a pu faire du dispositif conduisant à la certification l'invite à formuler cinq pistes de développement.

Au sujet de l'épreuve synthèse de programme, le Conseil est d'avis qu'il faut réaffirmer l'importance de ses visées formatives, sans pour autant l'exclure du dispositif régissant la sanction des études. Le plus grand défi est celui d'assurer l'équité tout en écartant la standardisation des pratiques. Toutefois, on ne saurait y parvenir sans l'énoncé d'un certain nombre de balises, sans fournir non plus les ressources nécessaires pour assurer le soutien des enseignantes et des enseignants de même que la disponibilité requise pour assumer correctement ces responsabilités.

Première piste de développement – Établir les balises appropriées pour assurer la valeur ajoutée et l'équité de l'épreuve synthèse de programme, tout en la maintenant dans le dispositif de certification.

Le RREC dit très peu de choses sur l'épreuve synthèse de programme. Malgré les travaux réalisés au cours des dernières années, les commentaires recueillis indiquent que l'on est encore loin d'une compréhension commune de ce que représente l'ESP. Par ailleurs, ses modalités d'implantation sont multiples, voire inégales, très pertinentes dans certains cas, mais parfois discutables. **Cette grande disparité dans les modalités d'application est posée d'ailleurs comme un problème d'équité pour les élèves**, un problème plus apparent dans ce cas que pour d'autres activités d'évaluation. L'épreuve synthèse varie non seulement dans ses approches, mais aussi en ce qui a trait à son niveau de difficulté. La concertation intercollèges, à laquelle on faisait référence à l'annonce de cette nouvelle mesure, ne s'est pas manifestée telle qu'on l'escomptait. Il ne faut pas s'en surprendre quand tout est à faire en même temps, ou presque, et qu'on stimule la concurrence par ailleurs. Malgré l'essoufflement des troupes, le moment présent est sans doute plus propice au raffinement et à la concertation entre les acteurs du réseau collégial.

Sans préconiser la standardisation des pratiques, **le Conseil estime qu'il pourrait être souhaitable que des balises minimales soient établies de manière que, d'une part, les acteurs du collégial puissent mettre en pratique une vision commune de l'ESP et que, d'autre part, les élèves soient soumis à des épreuves plus équitables, sans être nécessairement identiques d'un programme à l'autre.** Il s'agirait de rendre explicites un certain nombre de paramètres faisant référence, par exemple, au fait que **l'ESP doit :**

- **être associée au développement d'une compétence intégrative présente dans chacun des programmes;**

  En 1993, les représentants syndicaux ont annoncé qu'ils ne s'opposeraient pas à l'idée de développer des ESP, à la condition, toutefois, qu'elles sanctionnent des activités d'intégration liées à des unités de formation, ce qui a entraîné le rattachement de l'épreuve à une activité d'apprentissage, en d'autres termes à un cours. Si cette option présente certains avantages, dont celui d'assurer l'allocation des ressources nécessaires, elle pose, par ailleurs, certaines difficultés dont on a fait état précédemment. Elle comporte aussi le risque de confiner la préoccupation pour l'intégration et le transfert à quelques enseignantes et enseignants responsables de l'activité synthèse, à défaut d'un engagement collectif dans une nouvelle dynamique pédagogique (Goulet, 1995, p. 27).

  Cela dit, le Conseil voit plus d'avantages que d'inconvénients dans cette association de l'ESP à une activité de formation, dans la mesure où il importe non seulement de garantir des ressources à cet effet, mais aussi de ne pas alourdir les conditions d'obtention du diplôme. Cependant, des clarifications doivent être apportées, entre autres, sur les liens à établir entre l'activité synthèse et l'épreuve synthèse, qui ne devraient pas être dissociées. **Il pourrait y avoir une compétence intégrative dans tous les programmes et c'est au développement de cette compétence qu'une activité synthèse de fin de programme devrait se greffer**. On doit comprendre que l'épreuve synthèse de programme ainsi définie ne constitue pas une activité externe puisqu'elle fait alors partie du programme au même titre que les autres activités d'apprentissage. Elle se présente d'ailleurs de cette manière dans certains collèges. L'ESP ainsi définie ne dispense pas les collèges de la nécessité de concevoir les programmes dans une perspective d'intégration des apprentissages, bien au contraire. Dans la mesure où des clarifications étaient apportées à cet égard, le Conseil est d'avis que bien des réserves pourraient disparaître et que l'équité pour les élèves s'en porterait beaucoup mieux.

- **être structurée en fonction des buts du programme;**

  Ce sont, en effet, les buts du programme, que l'on peut aussi traduire dans le profil de sortie de l'élève, qui mettent en lumière les apprentissages essentiels visés. Une fois le devis ministériel élaboré, plusieurs collèges définissent un profil de sortie en tenant compte des objectifs ministériels et du projet éducatif de l'établissement. On fixe, de cette façon, les grandes cibles de la formation de l'élève à l'intérieur d'un programme donné. Certains y voient un outil d'une grande utilité, voire une nécessité, pour concevoir l'épreuve synthèse (Allaire, 1996; Otis et Ouellet, 1996).

- **mesurer un type d'apprentissages différents de ceux que l'on mesure dans le cadre de chacun des cours tout en intégrant l'évaluation des compétences génériques visées par le programme;**

  Il est question ici d'apprentissages plus larges et plus fondamentaux, de compétences de niveau supérieur, de compétences intégratives ou développées dans l'ensemble du programme et non dans chacune de ses parties, de la résolution de problèmes représentatifs du domaine d'études et pour lesquels l'élève a été formé. Voilà le type d'apprentissages que l'ESP devrait mesurer. Il va sans dire que ce qu'elle évalue devrait avoir fait l'objet d'apprentissages dans le cadre du programme. C'est donc rappeler la nécessité de ne pas confiner l'intégration des apprentissages à cette seule activité. Enfin, il importe aussi d'y inclure l'évaluation des compétences génériques visées par le programme.

- **constituer l'aboutissement d'une démarche d'évaluation continue axée sur l'intégration des apprentissages** et réalisée dans le cadre du programme, le point culminant d'une démarche où l'évaluation formative est largement mise à contribution.

Actuellement, l'ESP fait partie des conditions d'obtention du DEC. L'importance qu'on voulait lui donner ainsi que la complémentarité qu'elle devait apporter à la démarche d'évaluation réalisée dans les différents cours sont peut-être les principales raisons qui justifient que sa réussite soit devenue obligatoire pour l'obtention du DEC. Lors de la réforme, la crédibilité de l'évaluation des apprentissages faite par les collèges était remise en question. On voulait renforcer les mécanismes existants et ajouter à leur crédibilité. On voulait aussi favoriser certains développements, tantôt du côté de la pédagogie, tantôt dans l'optique de la recherche d'une plus grande convergence des enseignements. En soutenant la possibilité d'en faire une condition de certification, on pensait aussi exercer une certaine pression sur les enseignantes et les enseignants dans l'objectif de favoriser le recours à de nouvelles approches pédagogiques (Laliberté, 1994, p. 9).

Il se peut que le dispositif conduisant à la sanction des études ait été sollicité à des fins non exclusives, ce qui aurait eu pour effet de l'alourdir. Est-ce une dérive ou une stratégie de changement justifiée dans certains cas?

Il n'est pas souhaitable d'imposer aux élèves, dans un dispositif de certification, des conditions supplémentaires qui ne sont pas de l'ordre de l'évaluation des apprentissages. Mais l'ESP vise aussi, voire prioritairement, des objectifs de l'ordre de la maîtrise des apprentissages tout en fournissant des indications quant à l'effet de l'approche programme sur les élèves. De plus, si l'ESP n'avait été implantée qu'à des fins formatives, donc si elle n'avait pas été introduite dans le dispositif de certification, aurait-elle donné les résultats que l'on connaît actuellement? Il est permis d'en douter. Enfin, **dans la mesure où l'ESP ne constitue pas un ajout par rapport à la réussite d'une activité synthèse, telle qu'elle est présentée précédemment, le Conseil ne voit aucune raison de l'exclure de la sanction des études, bien au contraire.** Il lui paraît alors normal que sa réussite soit requise pour l'obtention du DEC, au moins au même titre que les autres activités du programme.

Deuxième piste de développement – Soutenir le développement d'une conception de l'évaluation axée sur l'évaluation progressive de l'intégration des apprentissages.

L'évaluation de compétences apparaît non pas comme un acquis, mais bien comme un défi. Elle suppose, entre autres, qu'un accent soit mis sur l'intégration des apprentissages, ce qui ne va pas de soi ni pour l'élève ni pour l'enseignante ou l'enseignant. Les récentes consultations de la Commission de l'enseignement collégial ainsi que les travaux de la CEEC en témoignent. Lors du colloque de 1994, plusieurs spécialistes de l'enseignement collégial mettaient en relief la nécessité de renouveler fondamentalement les pratiques d'évaluation pour que l'ESP permette d'atteindre les objectifs visés. Selon eux, sa mise en œuvre exigeait, « comme préalable absolu, l'adoption d'un cadre théorique qui propose une conception vraiment renouvelée de l'évaluation et non une simple adaptation de la démarche docimologique traditionnelle. Cette conception de l'évaluation devrait être systémique, cohérente et pertinente en s'inspirant du mouvement de l'*assessment* » (Forcier, Laliberté et Tremblay, dans Fédération des cégeps, 1994). L'ESP venait donc bousculer les pratiques traditionnelles en matière d'évaluation, en particulier parce qu'elle **supposait une évaluation progressive qui informe désormais sur le cheminement de l'élève et qui lui permette de démontrer sa capacité d'appliquer ses apprentissages dans des situations de plus en plus complexes.**

*L'épreuve terminale de programme doit être pensée comme l'aboutissement d'un processus continu d'*assessment, *c'est-à-dire de renseignements fournis à l'élève sur son cheminement de formation et non seulement sur son état à un moment donné, ainsi que sur ce qu'il est comme apprenant.*
(Forcier, Colloque 1994, p. 10.)

Mais, insistons là-dessus, l'ESP permettra aux élèves de démontrer leur capacité d'intégrer et de transférer leurs apprentissages, dans la mesure où elle constituera l'étape la plus élaborée et la plus englobante d'un cheminement à l'intérieur du programme où on leur aura fourni de multiples occasions, dans des contextes variés, de faire la démonstration de ces capacités.
(Laliberté, Colloque 1994, p. 14.)

Certaines personnes sont d'avis qu'advenant l'implantation d'une telle évaluation continue, l'ESP deviendrait inutile. D'autres croient plutôt que, dans ces conditions, l'ESP peut apparaître comme l'aboutissement ou le couronnement de la démarche. Chose certaine, si les préoccupations relatives à l'intégration et au transfert ne se manifestent qu'au terme de la formation, l'ESP ne permettrait pas d'atteindre les objectifs visés. Elle légitimerait plutôt les critiques de celles et ceux qui n'y voient qu'une répétition d'une évaluation déjà faite.

Lors du colloque annuel de l'AQPC, en 1997, Solange Ducharme soulignait aussi l'importance d'une évaluation progressive qui fait appel au transfert et à l'intégration des apprentissages, conditions essentielles à la structuration des connaissances et à la maîtrise des habiletés par l'élève. Elle ne cachait donc pas son scepticisme par rapport à l'introduction d'une activité synthèse de programme qui ne ferait que rapatrier des morceaux épars d'un apprentissage fractionné. C'est d'abord dans la perspective de l'aboutissement d'un cheminement amorcé en début de programme (ce qui rejoint la perspective d'*assessment* évoquée précédemment) qu'elle voyait la pertinence d'une activité synthèse de programme.

L'intégration relève de processus intellectuels, où le savoir, sous toutes ses formes, est constamment sollicité, restructuré, interrelié. Cette élaboration s'amorce dès que des apports nouveaux et significatifs viennent remettre en question l'efficacité de nos structures antérieures. Je serais bien étonnée que ce besoin de réorganisation se manifeste pour la première fois dans le dernier cours de la dernière session d'étude et qu'une production, même synthèse, satisfasse l'exercice.

Ce n'est pas une seule activité finale que je crois pertinente, mais plusieurs occasions intermédiaires d'intégration qui, comme le transfert, ne dépendent pas de disciplines particulières.

S'il doit y avoir une activité de fin de parcours, elle devrait se caractériser par son niveau de complexité plus que par sa complétude, c'est-à-dire par l'application d'une démarche maîtrisée sur un objet ou un sujet complexe traité adéquatement plutôt que la multiplication des angles d'études différenciés pour couvrir tous les apports disciplinaires antérieurs.
(Ducharme, 1997, p. 4.)

Cette conception de l'évaluation des apprentissages ne saurait prendre forme sans un climat ni une structure qui favorisent la collaboration. L'ESP étant par définition transdisciplinaire, elle ne saurait être laissée à la responsabilité d'une seule personne. Elle fait nécessairement appel à la collaboration entre enseignantes et enseignants de différentes disciplines. Cette collaboration s'impose pour que l'épreuve soit vraiment un exercice d'intégration d'apprentissages faisant référence à plusieurs disciplines. Elle s'impose aussi pour maximiser les investissements dans l'élaboration d'outils pertinents et efficaces. Elle s'impose enfin pour éviter, au nom d'un principe d'équité, une trop grande disparité entre les épreuves sans pour autant conduire à l'uniformité.

Mais l'application d'une telle conception de l'évaluation suppose également que l'on garantisse les ressources suffisantes pour soutenir d'une manière réaliste le travail du personnel enseignant. Des applications pertinentes commandent des ressources pour le perfectionnement ainsi que la disponibilité nécessaire pour assurer la mise en œuvre de pratiques d'évaluation qui remplissent les exigences de l'évaluation des compétences ainsi que les standards recherchés.

Au sujet de l'épreuve uniforme, le Conseil propose de miser davantage sur le soutien des élèves que sur le retrait de l'épreuve du dispositif de certification ou sur la modulation des exigences selon le profil de l'élève. Il est d'avis qu'il faut viser les mêmes standards pour tous les jeunes tout en autorisant des approches différenciées. En outre, l'épreuve doit être axée sur une maîtrise de la langue assistée de mesures conçues pour la rendre possible. Il importe de fournir les moyens d'atteindre cet objectif.

Troisième piste de développement – Modifier l'objet et les conditions d'administration de l'épreuve uniforme en langue d'enseignement et littérature, tout en offrant plus de soutien aux élèves et en la maintenant dans le dispositif actuel de sanction des études.

Il importe, selon le Conseil, de ne pas sous-estimer l'importance de la maîtrise de la langue dans l'apprentissage d'une discipline. Les écarts de réussite entre garçons et filles en sont peut-être une des principales justifications. **Or, le Conseil constate qu'actuellement, l'épreuve uniforme ne porte pas uniquement sur la maîtrise de la langue et accorde trop d'importance à l'aspect littéraire. Des liens étroits sont établis entre les exigences du troisième cours de la séquence en langue d'enseignement et littérature et celles de l'épreuve synthèse. Le Conseil est d'avis qu'il ne devrait pas en être ainsi, la raison d'être de l'épreuve uniforme n'étant pas de doubler l'évaluation du troisième cours.** D'ailleurs, si elle favorise les élèves qui viennent tout juste de terminer ce troisième cours, comme les résultats obtenus semblent l'indiquer, il y a là un problème qui invite à revoir les conditions d'administration de l'épreuve pour ne pas favoriser un cheminement scolaire aux dépens d'un autre. **Dans certains cas, une évaluation plus distanciée, tout en étant réellement axée sur la maîtrise de la langue, lui paraîtrait plus équitable pour les élèves.** Ne pourrait-on pas, par exemple, offrir plus de possibilités, soit des contextes d'évaluation différents et moins centrés sur les apprentissages scolaires, tout en tenant compte des standards du collégial? Ne pourrait-on pas constituer, par exemple, à partir des activités de formation générale propres au programme et développées dans les collèges, une banque de textes pouvant servir à l'épreuve uniforme? Il se pourrait que le contexte de réalisation de l'épreuve, tel qu'il est conçu actuellement, convienne moins bien aux élèves du secteur technique qu'à ceux du secteur préuniversitaire. De plus, si l'épreuve semble adaptée aux personnes dont la formation est continue et qui viennent de terminer les cours de formation générale qui y préparent, elle l'est peut-être moins pour celles qui ont connu des interruptions de parcours ou encore pour celles qui ont acquis leur formation générale dans un autre contexte.

Par *maîtrise de la langue*, le Conseil n'entend pas que la connaissance du code linguistique. Il inclut aussi la compréhension, l'argumentation et l'organisation du contenu d'un texte, trois aptitudes nécessaires à la maîtrise d'une langue. Par contre, ce qu'il propose de changer, c'est le contexte essentiellement littéraire dans lequel on l'évalue. Comprenons bien ici qu'il ne s'agit pas d'abandonner

l'enseignement de la littérature, mais plutôt de ne pas limiter l'épreuve uniforme à un contexte littéraire pour la centrer davantage sur la maîtrise de la langue. Pour le Conseil, cela suppose une épreuve qui tient compte des standards de formation du collégial en langue d'enseignement et littérature, mais aussi une épreuve qui prend une distance par rapport à l'évaluation du troisième cours. La pertinence de l'épreuve tient, selon lui, au fait qu'elle puisse témoigner, dans des contextes qui ne sont pas exclusivement littéraires, d'une bonne connaissance de la langue chez la finissante ou le finissant et non de ses connaissances littéraires. Cette position implique également que l'on revoie certaines dispositions de la formation générale de manière à mieux soutenir les élèves qui éprouvent des difficultés à cet égard. Le Conseil soutient qu'il faudrait rendre plus explicite cet objectif de maîtrise de la langue dans les activités d'apprentissage offertes au collégial, non seulement pour pallier des lacunes de l'enseignement secondaire, mais d'abord dans l'optique d'enrichir les apprentissages qui y sont faits[61]. Bien que l'apprentissage de la langue fasse partie de la mission de l'enseignement primaire et secondaire, il doit aussi se poursuivre à l'enseignement supérieur.

L'information et le soutien des élèves par rapport aux exigences de l'épreuve, comme on semble s'y engager depuis quelque temps, lui paraissent aussi incontournables. Il ne faudrait pas minimiser l'impact des conditions moins favorables à la maîtrise de la langue française, tout particulièrement dans certains programmes de formation technique[62]. Le Conseil ne pense pas non plus qu'il faille retirer l'épreuve du dispositif de certification ou encore en moduler les exigences avant d'avoir offert un réel soutien aux élèves à cet égard et d'en avoir évalué l'impact.

Il est bien connu, par ailleurs, que les mesures d'aide sont souvent délaissées par celles et ceux qui en auraient le plus grandement besoin. En conséquence, **des mesures incitatives devraient être présentées aux élèves plus faibles** pour voir à ce qu'ils bénéficient des mesures d'aide et qu'ils ne s'inscrivent pas à l'épreuve avant d'avoir terminé et réussi tous leurs cours. Il importe également de **mettre en place des cheminements diversifiés pour être en mesure de tenir compte du niveau de compétence des élèves à leur arrivée au collégial.** On ne saurait en effet présumer qu'en arrivant au collégial, ils sont tous du même niveau. La proposition de la CEEC par rapport au premier cours de français paraît intéressante à cet égard[63]. Le Conseil est d'avis qu'il faut inviter le Ministère à la mettre en application.

Par ailleurs, les données actuelles ne contiennent pas vraiment d'arguments selon lesquels il faudrait enlever l'épreuve uniforme des conditions de certification, et ce, même s'il était démontré que cette condition existe rarement dans les autres systèmes d'éducation. **Le fait de l'exclure du dispositif de certification aurait possiblement un effet dissuasif par rapport aux efforts à consentir pour arriver à maîtriser sa langue et, en bout de course, un impact négatif aussi sur la réussite des élèves.**

Quatrième piste de développement – Intervenir davantage du côté du secteur technique pour que la qualité du français soit mieux respectée dans l'ensemble des cours et dans l'évaluation des apprentissages.

L'influence qu'a la maîtrise de la langue, par les enseignantes et les enseignants, sur les performances des élèves demeure un sujet d'importance majeure. Les collèges posent-ils des exigences de l'ordre de la maîtrise de la langue lors de l'embauche de leur personnel? Plusieurs se sont donné des politiques relatives à la langue d'enseignement. Sont-elles appliquées avec rigueur? Au cours de leur formation, les élèves du secteur technique ont-ils autant d'occasions d'écrire que ceux du secteur préuniversitaire? Les réponses à ces questions ne sont pas anodines quand on connaît l'impact que l'écriture peut avoir sur l'apprentissage (Aylwin, 1989). **Il se pourrait que la valorisation de la langue dans le secteur technique constitue un enjeu majeur au regard de la réussite de l'épreuve uniforme.** La multiplication des occasions d'écrire chez les élèves du secteur technique pourrait contribuer à favoriser la réussite de l'ensemble de leurs apprentissages et, du même coup, celle de l'épreuve. Pour le Conseil, **une démarche proactive en ce sens apparaît préférable au retrait de l'épreuve des conditions liées à la sanction des études.**

---

61. Le chapitre suivant traite de cette question d'une façon plus explicite.

62. Par exemple, en raison de la fréquence du recours à l'anglais dans certaines disciplines ou encore parce que les occasions d'écrire peuvent s'y avérer moins fréquentes ou même parce que plusieurs élèves qui s'inscrivent au secteur technique arrivent au collégial en ne maîtrisant pas toujours suffisamment leur langue.

63. Rappelons que la CEEC recommandait de modifier le devis du premier cours de langue d'enseignement et littérature pour offrir – en milieu francophone, comme c'est le cas présentement en milieu anglophone – une solution de rechange qui permettrait aux élèves plus faibles de parfaire leur connaissance de la langue.

Il importe donc que la responsabilité de la maîtrise du français n'incombe pas qu'aux personnes affectées aux cours de langue et littérature. D'ailleurs, des ressources visant à soutenir les enseignantes et les enseignants de toute discipline existent à cet égard. Par exemple, le programme intitulé *Pour une maîtrise de la langue essentielle à la réussite*, développé dans le cadre des activités de PERFORMA, vise précisément à ce que « le développement de la compétence langagière accompagne l'apprentissage de chaque discipline » (Buguet-Mélançon, 1997, p. 17). Selon la perspective retenue dans ce programme, l'enseignante ou l'enseignant devrait être en mesure de réagir à l'imprécision, à l'ambiguïté et à la confusion de l'expression de ses élèves si elle ou il prétend les former à la rigueur, à la précision et à la clarté (Buguet-Mélançon, 1997, p. 18). Quant aux spécialistes de la langue, il leur revient, dans une telle perspective, de « former aux aspects fondamentaux de la compétence langagière », en proposant « des applications qui relèvent de leur discipline, la littérature » (Buguet-Mélançon, 1997, p. 18), alors que les autres peuvent proposer des applications dans leur discipline respective. Il va sans dire qu'une telle préoccupation pour ce qui est du partage des responsabilités, par rapport à la maîtrise de la langue, ne saurait se faire sans exigences à l'égard de la qualité de la langue lors de l'embauche du personnel enseignant de chacune des disciplines.

Cinquième piste de développement – Étudier la possibilité d'appliquer des formes additionnelles de reconnaissance des études.

Le débat actuel sur les conditions d'obtention du DEC suggère aussi d'aborder des questions qui concernent le recours à de nouveaux types de reconnaissance de la formation. Pourquoi? Parce que les élèves sont nombreux à quitter l'école, du moins temporairement, avant d'avoir terminé leurs études et qu'il paraît inconcevable de ne pas reconnaître au moins le « bout de chemin » parcouru. Parce que la reconnaissance officielle de ce qui est acquis constitue une sorte de valorisation qui peut aussi agir comme une incitation à revenir aux études pour les terminer. Parce que les exigences actuelles pour l'obtention du DEC sont substantielles, et ce, d'autant plus que les programmes se caractérisent aujourd'hui davantage par leur cohérence que par leur souplesse.

Dans son récent plan de développement, la Fédération des cégeps réaffirme l'idée d'une **reconnaissance qui pourrait être associée à des modules de formation.** C'est là d'ailleurs un développement qui présente déjà une ouverture dans le RREC. En effet, depuis 1993, **l'article 12 du RREC ouvre la porte à cette structure de programme pour le collégial.** Il y est précisé que, dans certains domaines, le ministre peut reconnaître des modules de formation. Ces modules incluraient une formation spécifique et une formation générale, donneraient droit à des reconnaissances spéciales et seraient développés pour répondre à des besoins particuliers, à savoir :

> *(…) la prise en compte de la formation acquise au secondaire; la constitution d'un ensemble d'objectifs et de standards communs à des programmes d'études techniques; la préparation à l'exercice d'une fonction de travail.* (Art. 12.)

Le recours à des modules pour définir certains programmes menant au DEC avait d'abord pour objectif de favoriser l'arrimage entre le secondaire et le collégial ainsi que l'accès des adultes à l'enseignement collégial. On pensait, par ce moyen, assouplir le système à l'image de ce qui se fait ailleurs pour favoriser la qualification du plus grand nombre possible d'élèves et permettre le développement d'une filière professionnelle et technique[64].

Jusqu'à maintenant, **le concept de programme par modules ne s'est pas encore concrétisé au collégial** ou si peu. Selon les informations recueillies au Ministère, il n'existait, au moment d'écrire ces lignes, aucun programme par modules menant au DEC, contrairement à ce qu'on pouvait y lire sur le site Internet du Ministère. En effet, des tentatives ont pris forme dans certains secteurs (agriculture, assurances) mais sans atteindre les objectifs visés. Au cours des années 90, des collèges s'étaient montrés intéressés à participer au développement de programmes par modules, sans toutefois parvenir aux réalisations escomptées. Plusieurs facteurs ont pu entrer en ligne de compte. Il semble que la difficile concertation entre les établissements, en particulier dans un contexte de décentralisation de l'élaboration des programmes, figure parmi les principaux obstacles rencontrés là où la structuration par modules était envisageable.

Le développement de programmes par modules n'a pas soulevé non plus un grand enthousiasme lors des consultations de la Commission, certains en cherchant vainement la pertinence, d'autres y percevant une menace à la nouvelle cohérence des programmes. **Le Conseil n'est pas outillé pour porter un jugement sur cette question. Il n'est pas fermé, toutefois, à**

64. Le terme *formation professionnelle et technique* existe. Il est même largement utilisé par le Ministère comme s'il s'agissait d'une entité, alors que seuls les initiés sont en mesure de comprendre que ce terme recouvre deux univers distincts, soit, dans les faits, l'univers de la formation professionnelle offerte au secondaire et celui de la formation technique dispensée au collégial. La confusion serait sans doute moindre auprès des non-initiés si l'on parlait de formation professionnelle et de formation technique.

l'idée qu'une réflexion soit engagée à cet effet, à la condition qu'elle s'inscrive dans la perspective de valoriser la formation acquise et qu'elle ne conduise pas au morcellement, voire à la perte de cohérence, des programmes menant au DEC. S'il importe d'encourager les élèves qui quittent momentanément l'école par une reconnaissance de la formation acquise mais non terminée, la **reconnaissance plus officielle des compétences apparaît aussi comme une voie à explorer**, une voie potentiellement moins périlleuse que celle des modules, mais peut-être aussi moins gratifiante pour celle ou celui qui en bénéficie.

Par ailleurs, considérant que bien des personnes n'obtiennent pas leur diplôme faute d'avoir terminé tous les cours requis par le programme, tout en ayant tout de même réussi un nombre de cours qui peut être supérieur à celui qui est exigé dans l'un ou l'autre programme, **le Conseil déplore, comme bien d'autres personnes, la disparition du DEC sans mention.** Celui-ci constituait, avant la réforme, une reconnaissance formelle applicable à des cheminements atypiques, qui existent encore et qui peuvent s'apparenter à des parcours reconnus dans d'autres systèmes ou à d'autres ordres d'enseignement. L'idée n'est pas d'encourager les cheminements erratiques. Le Conseil est bien conscient aussi que le DEC sans mention n'est pas conforme à la logique des programmes telle qu'on a voulu l'implanter au cours des dernières années. Il n'en constituerait pas moins une pratique qui se compare très honorablement à ce qui se fait dans quelques programmes de premier cycle universitaire ou encore dans certains programmes d'études techniques des collèges communautaires américains ou ontariens (Grégoire, 2002), lesquels semblent présenter plus de souplesse que les programmes techniques québécois. Sans remettre en question le choix de l'approche programme, pourquoi priver les personnes qui fréquentent les collèges québécois d'une telle possibilité de reconnaissance? Si l'on devait revenir au DEC sans mention, il importerait, toutefois, d'en baliser l'application et de clarifier les limites qu'il comporte, non seulement pour la poursuite des études, mais aussi pour l'accès à l'emploi.

Enfin, **l'idée de redéfinir les seuils de réussite de chacun des cours apparaît aussi comme une avenue possible.** Pour l'instant, **le Conseil y voit davantage un questionnement qu'une piste de développement à privilégier.**

2.7.2 Recommandations

Considérant les avantages associés à l'épreuve synthèse de programme, dans la mesure où elle peut avoir un impact significatif sur l'intégration des apprentissages;

considérant par ailleurs que l'application de cette épreuve, selon les modalités en cours, peut alourdir la formation et avoir un effet discriminatoire pour les élèves;

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation :

3. de maintenir l'ESP dans le dispositif actuel de sanction des études, à la condition qu'elle soit intégrée au programme.

Il recommande aussi au ministre de l'Éducation et aux collèges :

4. d'établir un minimum de balises pour assurer une valeur ajoutée à l'épreuve synthèse de programme et l'équité entre les élèves qui y sont soumis.

   Selon le Conseil, l'épreuve synthèse de programme devrait :
   - être associée au développement d'une compétence intégrative présente dans chacun des programmes;
   - être structurée en fonction des buts du programme;
   - mesurer un type d'apprentissages différents de ceux que l'on mesure dans le cadre de chacun des cours, tout en intégrant l'évaluation des compétences génériques visées par le programme;
   - constituer le point culminant d'une démarche d'évaluation progressive axée sur l'intégration des apprentissages.

Considérant l'importance déterminante de la maîtrise de la langue d'enseignement dans la réussite des études collégiales, y compris en formation technique;

considérant la pertinence de confirmer cette maîtrise, que ce soit pour accéder au marché du travail ou pour poursuivre ses études à l'université;

considérant, par ailleurs, la contrainte que cette exigence peut représenter pour l'obtention du DEC, surtout si l'épreuve ne se définit que dans un contexte qui fait appel à la littérature et toujours en relation directe avec un cours donné;

considérant la nécessité de recourir à un contexte d'évaluation qui tienne compte de la diversité des élèves et de leur parcours scolaire;

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation :

5. de maintenir l'épreuve uniforme en langue d'enseignement et littérature dans le dispositif actuel de sanction des études, mais aux conditions suivantes :

- en modifier l'objet pour l'axer davantage sur la maîtrise de la langue dans le respect d'objectifs et de standards de l'enseignement collégial;
- définir des contextes d'évaluation variés et non exclusivement littéraires;
- rendre possible une offre de soutien plus substantielle pour les élèves.

Il recommande aussi aux collèges :

6. d'intensifier leurs interventions auprès des élèves en vue de la réussite de l'épreuve uniforme;
7. de voir à ce que la qualité du français soit recherchée dans tous les cours de la formation spécifique et représente un critère dans l'évaluation des apprentissages.

Considérant les changements que les nouveaux programmes appellent dans les pratiques pédagogiques et les exigences que représente l'évaluation des compétences;

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation et aux collèges :

8. de soutenir davantage la mise en œuvre d'une évaluation axée sur l'intégration des apprentissages, notamment :
- par des ressources qui permettent d'assurer le perfectionnement du personnel enseignant de même que la conception et le recours à des pratiques pédagogiques et évaluatives qui répondent aux exigences posées par un mode de formation axé sur le développement de compétences;
- par l'instauration d'un climat et de structures institutionnelles qui favorisent la collaboration interdisciplinaire.

Considérant la pertinence de fournir aux élèves une reconnaissance de leur formation même lorsqu'elle n'est pas terminée;

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation :

9. d'étudier, en collaboration avec les collèges, la possibilité d'utiliser des formes additionnelles de reconnaissance des études (DEC sans mention, reconnaissance officielle des compétences acquises, reconnaissance des modules, etc.).

CHAPITRE 3 LA FORMATION GÉNÉRALE : UNE COMPOSANTE[65] DES PROGRAMMES À RECHOISIR

La formation générale constitue une pièce importante de la structure des programmes d'études collégiales. Le Conseil ne pouvait donc la soustraire de sa réflexion, d'autant plus que, paradoxalement, la formation générale est ce qui donne lieu aux débats les plus difficiles lorsqu'il est question des programmes de la formation technique. Le présent chapitre expose, dans un premier temps, la nature des changements apportés à la formation générale par les mesures de renouveau de 1993 ainsi que les objectifs qui les sous-tendaient. Il traite, dans un deuxième temps, de l'atteinte des objectifs alors visés et, dans un troisième temps, de la volonté de changement qui refait surface. Dans un quatrième temps, il présente les positions que le Conseil adopte, finalement, au sujet de cette composante des programmes d'études conduisant au DEC.

3.1 UNE RÉFORME QUI INTRODUISAIT DES CHANGEMENTS SIGNIFICATIFS[66] EN FORMATION GÉNÉRALE

Tout en conservant le même nombre d'unités (soit 26 2/3) et en demeurant présente dans les deux secteurs (préuniversitaire et technique) lors de la réforme de 1993, la composante de formation générale, constituée désormais de cours communs, de cours propres au programme et de cours complémentaires, a été modifiée de différentes manières, soit par :

- un remaniement de son contenu pour y intégrer les langues secondes et augmenter le temps d'apprentissage en langue d'enseignement et littérature, ce qui a supposé une certaine diminution du temps d'enseignement en philosophie, en éducation physique[67] et en formation complémentaire;
- une réorganisation de la formation complémentaire, qui passe de huit unités à six et, finalement, à quatre unités (soit deux cours en fonction de cinq domaines);
- la division de la formation obligatoire pour constituer une formation commune à l'ensemble des programmes et une formation propre au programme;
- la définition d'objectifs et de standards pour chacun des cours de la composante de formation générale.

Les objectifs officiellement poursuivis étaient alors de :

- « réactualiser le contenu (du fonds culturel commun), de l'enrichir, d'en assurer la polyvalence, d'en accroître la cohérence interne, de mieux distinguer les objectifs de formation des impératifs proprement disciplinaires, de mieux l'articuler aux dominantes des divers programmes et (...) d'encadrer plus rigoureusement son potentiel de complémentarité » (MESS, 1993b, p. 17);
- accroître la comparabilité des contenus en langue d'enseignement et littérature, en philosophie ou *Humanities* et en éducation physique (MESS, 1993b, p. 20);
- « réduire l'éventail des cours complémentaires, resserrer les règles de la complémentarité elle-même et favoriser ainsi un meilleur équilibre de la formation » (MESS, 1993b, p. 20);
- hausser les exigences et améliorer l'ensemble des compétences des diplômés du technique (MESS, 1993b, p. 23).

Par les mesures de renouveau, on souhaitait aussi développer des rapports plus soutenus entre le contenu général et le contenu spécifique des programmes. Le développement de cours de formation générale propres au programme incarnait plus explicitement cette volonté, mais l'esprit de la réforme et l'intention de généraliser l'approche programme suggéraient des arrimages qui pouvaient aller bien au-delà de ces seuls cours.

3.2 DES OBJECTIFS PARTIELLEMENT ATTEINTS

Les mesures mises en place dans le cadre du renouveau, au regard de la formation générale, ont permis des développements pertinents, comme en témoigne l'évaluation faite par la Commission d'évaluation de l'enseignement

65. Rappelons que, dans cet avis, le terme *composante* fait référence à l'ensemble des activités d'apprentissage de la formation générale et non à chacune des catégories de cours comme c'est le cas, pour des raisons d'ordre opérationnel, dans le RREC.

66. Voir le tableau à l'annexe 3.

67. En éducation physique, des changements ont été apportés en 1993 et en 1995. On constate finalement l'ajout d'unités en éducation physique, qui se traduit, dans les faits, par une augmentation du temps de travail de l'élève et une diminution du nombre de cours et d'heures d'enseignement.

collégial (CEEC, 2001). Toutefois, elles ne semblent pas avoir donné tous les résultats escomptés. Un malaise persiste en formation générale; il entretient bien des questions sur son avenir.

La mise en œuvre de **la formation générale commune semble avoir fourni des résultats appréciables, notamment en clarifiant les standards, en haussant les qualifications, en donnant de la cohérence à la formation et en rendant celle-ci plus équitable pour les élèves. Elle présente néanmoins certaines difficultés.** L'examen que la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial a fait de la mise en œuvre de **la formation générale commune** montre, entre autres, des taux d'échecs particulièrement élevés pour les premiers cours de langue d'enseignement et littérature ainsi que pour le premier cours de philosophie. De plus, ces échecs auraient, selon la CEEC, des incidences importantes sur l'obtention du diplôme. Elle signale aussi des problèmes liés à l'évaluation des apprentissages et à l'intérêt des élèves, tout particulièrement en philosophie (premier cours surtout).

En ce qui concerne l'anglais, langue seconde, la CEEC a déploré le fait qu'une trop forte proportion des élèves (40 %) soient inscrits au niveau le plus faible, qui accuse, de surcroît, le taux de réussite le plus bas. Étant donné les exigences de ce niveau dit transitoire, cette mauvaise performance des élèves à leur arrivée au collégial dénote certaines lacunes dans la formation acquise au secondaire. La CEEC a également déploré le fait qu'aucun standard minimal ne soit établi en langue seconde. Quand des cours sont obligatoires et qu'aucun standard minimal n'est fixé, différents problèmes se posent. On voit, par exemple, des élèves performants qui contournent les exigences des tests de classement avec l'objectif de se retrouver dans un cours d'un niveau peu élevé pour s'assurer d'éviter l'échec, alors que d'autres, tout aussi performants mais n'usant pas d'une telle stratégie, se font imposer un cours plus exigeant auquel ils risquent d'échouer. Dans un tel système, des élèves plus compétents en anglais peuvent échouer dans cette discipline, pendant que d'autres moins performants y réussissent, ce qui n'est manifestement pas équitable. Quant aux cours d'éducation physique, l'évaluation de la CEEC montre qu'ils satisfont largement les élèves et présentent un taux de réussite élevé. Ces résultats sont toutefois contestables dans un contexte où la CEEC a pu observer certaines failles, à la fois dans le respect des devis et dans les pratiques d'évaluation des apprentissages (CEEC, 2001, p. 38-39).

Les personnes consultées pour l'élaboration du présent avis soutiennent, elles aussi, la présence d'un malaise, dans la mise en œuvre de la formation générale commune, malaise associé à des causes multiples relevant tantôt des devis ministériels, tantôt de l'attitude du personnel enseignant, tantôt des élèves, tantôt de l'organisation scolaire. On a reproché, par exemple, aux devis ministériels en langue d'enseignement et littérature d'être orientés vers des apprentissages trop spécialisés en littérature aux dépens de l'apprentissage de la langue. En ce qui a trait à l'éducation physique, certaines personnes sont d'avis que les objectifs et standards sont trop axés sur la théorie ou encore qu'ils présentent des compétences difficiles à évaluer ou même qu'ils n'ont pas leur place à l'enseignement supérieur. On a également reconnu qu'ils pouvaient être mal compris et donc mal appliqués. Mais c'est aussi en raison de l'écart qui existe entre le secondaire et le collégial que les devis sont remis en question, et ce, tant en langue d'enseignement et littérature, en langue seconde qu'en philosophie.

Quand on s'interroge sur les responsabilités des membres du personnel enseignant de la formation générale, c'est pour dire qu'il arrive que leurs cours demeurent trop éloignés des champs d'intérêt des élèves compte tenu des choix relatifs au contenu et aux stratégies d'enseignement, que leur connaissance des programmes n'est pas toujours suffisante, qu'ils adoptent une approche trop spécialisée, qu'ils ne partagent pas la même conception des finalités de cette composante des programmes ou encore qu'ils ne parviennent pas à convenir d'une approche commune. C'est d'ailleurs pour contrer ce type de difficultés que des efforts significatifs sont consentis par de nombreux enseignants et enseignantes des disciplines concernées (Després, 2003, p. 11-17). Mais ce n'est pas que l'attitude de ces derniers que l'on associe aux difficultés. L'intérêt porté à la formation générale par leurs collègues de la formation spécifique l'est tout autant.

Les élèves n'y échappent pas. Leur part de responsabilité dans ce malaise qui entoure la formation générale est aussi mise en relief. Des personnes consultées par la Commission de l'enseignement collégial du Conseil ont fait référence, entre autres, à leur manque d'intérêt pour la formation générale lorsqu'ils ne parviennent pas à établir de lien entre cette formation et leur programme. On a dit aussi que les élèves ne faisaient pas toujours l'effort nécessaire pour réussir, consacrant d'abord leur énergie à la formation spécifique, et que leur maîtrise insuffisante de la langue, une maîtrise qui s'avère inférieure aux attentes du personnel enseignant, rendait encore plus difficile l'apprentissage de la littérature et de la philosophie. Enfin, à ces motifs s'ajoutent des problèmes de logistique liés aux possibilités de reprise

de cours plus limitées en formation spécifique qu'en formation générale, ce qui incite les élèves, lorsque vient le moment d'abandonner un cours, à opter pour celui de la formation générale, qu'ils peuvent reprendre plus facilement.

Les rapprochements de la formation générale et de la formation spécifique n'ont pas eu les résultats escomptés non plus. En effet, l'implantation des cours de la formation générale propre au programme ne se concrétise pas comme prévu. La CEEC a pu constater des difficultés importantes dans la mise en œuvre de ces cours dans plus de la moitié des collèges, et ce, pour des raisons à la fois administratives et idéologiques (CEEC, 2001, p. 43). De plus, nombreux sont encore les enseignantes et les enseignants de la formation générale qui ne sont pas ou peu impliqués dans l'élaboration et la gestion pédagogique des programmes. Leur engagement dans l'élaboration de l'épreuve synthèse de programme n'est pas facile non plus. On parle alors d'un rendez-vous manqué. Pourquoi? Différentes raisons ont été formulées lors des consultations : refus, chez certaines personnes, de souscrire à cet objectif dont la réalisation dépend de leur bon vouloir; absence de consensus sur la façon de concevoir la formation générale; difficile intégration des enseignantes et des enseignants de la formation générale aux comités de programmes; plus grande affinité de la formation générale avec le secteur préuniversitaire qu'avec le secteur technique; non-appropriation des objectifs éducatifs des programmes par les enseignantes et les enseignants de la formation générale; non-appropriation des visées de la formation générale par leurs collègues de la formation spécifique; absence de table de concertation pour la formation générale dans bien des collèges; manque de temps pour réaliser les adaptations souhaitées; manque de ressources financières et contraintes organisationnelles majeures.

De son côté, la formation générale complémentaire occupe une place de plus en plus restreinte et n'est toujours pas mise en œuvre dans le sens des orientations initiales. Lors des consultations, on en a déploré la perte de sens puisqu'elle n'apporte plus l'ouverture culturelle souhaitée au départ. Des propositions ont été faites pour la réhabiliter en mettant un accent particulier sur le choix de l'élève. La CEEC présentait toutefois un point de vue différent pour tenir compte, notamment, des difficultés éprouvées en langue[68].

3.3 UNE VOLONTÉ DE CHANGEMENT QUI REFAIT SURFACE

Un consensus existe sur le bien-fondé du maintien d'éléments de formation générale dans les programmes de formation technique. Il n'y a pas de doute en ce sens. **Toutefois, bien des discussions sont en cours à l'égard du malaise qui persiste** du côté de la formation générale. **Des changements de diverses natures sont demandés** pour des raisons et selon des modalités qui varient et qui traduisent aussi des visions différentes de cette composante des programmes.

3.3.1 Un rappel historique éloquent

Les changements souhaités qui touchent aujourd'hui la composante de formation générale des programmes de la formation technique **ne sont pas nouveaux,** comme en témoigne le rappel historique[69] qui suit.

Le rapport Parent proposait une formation composée d'un tiers de formation commune, un tiers de formation spécialisée et un autre tiers de formation complémentaire. La formation commune devait inclure des cours de lettres, de philosophie, d'éducation physique et de langue seconde. On envisageait aussi qu'elle offre des choix aux élèves et qu'elle permette une adaptation des contenus à leurs profils. La formation générale devait permettre le contact avec les grands univers de la connaissance.

Le règlement n° 3 relatif aux études préuniversitaires et professionnelles retenait, en 1966, la composition en trois blocs de même que les disciplines proposées pour la formation commune, à l'exclusion des langues secondes. Il rejetait l'idée d'un choix de cours en lettres et en philosophie ainsi que l'adaptation au profil de l'élève. Cette situation a prévalu jusqu'en 1993.

Entre 1966 et 1993, différents comités et organismes se sont penchés sur la formation générale en s'attaquant presque toujours aux mêmes questions (sa pertinence, sa composition, ses approches, son caractère commun), en formulant des propositions similaires, mais en faisant toujours face à un refus de changement. Si la nécessité de maintenir la formation générale dans les programmes y apparaît comme un élément de consensus, le souhait d'y apporter des changements – que ce soit par l'élargis-

68. La CEEC propose d'utiliser les unités prévues pour la formation générale complémentaire pour la consolidation des objectifs de la formation générale commune, notamment en langue (CEEC, 2001, p. 49).

69. Ce sommaire est extrait d'une présentation plus explicite que l'on retrouve dans CSE, 1997, p. 5-24.

sement de l'éventail des disciplines, par l'aménagement d'un espace de choix pour l'élève ou encore par une meilleure articulation des différentes composantes de sa formation – apparaît aussi comme une constante dans la plupart des scénarios proposés.

- En 1970, le rapport Roquet propose d'élargir le champ des savoirs de l'élève et de lui offrir plus de choix de cours. Il recommande un seul bloc de cours de la formation générale et demande que l'élève en choisisse deux ou trois dans chacun des sept champs disciplinaires retenus (mathématiques et sciences de la nature, sciences humaines, philosophie, langue maternelle et littérature, technologie, langue seconde et éducation physique).

- En 1975, le rapport Nadeau[70], sans demander la révision de la composition de la formation générale, met l'accent sur la nécessité de faire en sorte que l'ensemble des activités d'apprentissage s'inscrive dans un programme cohérent. On met alors en relief l'idée d'établir des liens plus soutenus entre les différentes composantes de la formation, en faisant référence au concept d'approche programme.

- En 1978, le Livre blanc sur l'enseignement collégial réaffirme la pertinence de maintenir des cours communs obligatoires, témoins d'un objectif de démocratisation. Il soutient la pertinence des disciplines retenues, mais demande qu'on modifie leurs contenus et les façons d'enseigner. Il propose aussi l'ajout d'un cours de civilisation québécoise et d'un cours d'économie québécoise, propositions non retenues par la suite dans le RREC.

- En 1992, les consultations du Conseil des collèges montrent un consensus au regard du maintien d'une formation générale commune et un grand intérêt pour un élargissement du champ couvert par la formation générale. Il propose finalement de maintenir une formation commune, mais d'en élargir le champ en y ajoutant les langues modernes, les sciences humaines, la culture scientifique et technologique, les mathématiques, l'informatique ainsi que les arts. Il propose aussi d'adapter une partie de la formation générale aux programmes.

- À la même époque, le Conseil supérieur de l'éducation réaffirme, lui aussi, la nécessité de maintenir une formation générale obligatoire et commune, d'en élargir le champ et de favoriser une meilleure articulation des composantes des programmes. Le Conseil affirmait alors que tout élève inscrit dans des études collégiales devait « faire l'expérience des domaines ou des secteurs du savoir autres que celui de sa spécialité ou de sa concentration » (CSE, 1992, p. 39). Il regroupait les savoirs en trois grands secteurs : celui des sciences de la nature, des sciences appliquées et des technologies; celui des sciences sociales et humaines; celui des ***humanités*** dites classiques. La spécialisation de l'élève le situait, au départ, dans un de ces champs. En vertu d'un principe de complémentarité, la composante de formation générale devait fournir « une ouverture significative sur les deux autres champs du savoir » (CSE, 1992, p. 43).

- En 1993, avec les mesures de renouveau, le ministre réaffirme l'importance d'une formation générale commune et enrichie par l'augmentation des exigences et l'ajout de cours en langues secondes. Des heures d'enseignement sont alors retirées des cours de philosophie et d'éducation physique. De plus, des moyens de rapprocher les deux composantes de formation (approche programme et formation générale propre) et de développer des programmes plus cohérents sont également annoncés.

- En 1995, à la suite de pressions d'enseignantes et d'enseignants de philosophie et d'éducation physique, des modifications sont apportées aux mesures adoptées en 1993. La formation générale complémentaire se trouve alors diminuée au profit de ces deux disciplines.

- En 1995, la Commission des États généraux sur l'éducation croit qu'il faut maintenir une formation générale commune. Elle rappelle toutefois que la formation générale semble poser des difficultés particulières aux élèves du secteur technique et que des solutions pourraient se trouver du côté des approches pédagogiques.

- En 1997, le plan d'action ministériel *Prendre le virage du succès* met en relief l'idée que la formation générale doit être repensée pour être mieux adaptée et intégrée aux programmes. On justifie ces changements par l'hypothèse (non vérifiée) voulant que la formation générale soit responsable des faibles taux d'obtention du DEC au secteur technique.

- En 2001, la CEEC formule quelques hypothèses de changement pour la formation générale. Elles portent surtout sur les devis des premiers cours de langue d'enseignement et de philosophie de manière à faciliter la réussite des élèves. La CEEC recommande,

70. Du nom du président d'un comité mandaté par le Conseil supérieur de l'éducation.

notamment, de modifier le devis du premier cours de langue d'enseignement et littérature pour permettre aux élèves plus faibles en français de parfaire leur connaissance de la langue. Elle demande également d'aménager celui du premier cours de philosophie pour offrir un contenu thématique plus accessible aux élèves. Un standard minimal en langue seconde de même que des changements aux paramètres définissant la composante de formation générale complémentaire – afin de permettre aux plus faibles d'atteindre les standards visés en langue – font aussi partie de ses propositions. L'idée de la CEEC n'est pas d'abaisser les standards en formation générale, mais de trouver des moyens de les atteindre autrement.

Le Ministère n'a pas encore donné suite aux propositions faites par la CEEC et le malaise en formation générale est loin d'être résorbé.

3.3.2 Une conception non univoque du changement envisagé

Les changements que les débats sur la formation générale mettent en relief visent explicitement sa composition (contenu et disciplines concernées) ainsi que son articulation par rapport à la composante de formation spécifique. Mais ils touchent parfois aussi ses finalités. Jusqu'à maintenant, il semble que les finalités[71] de la formation générale n'aient pas été ouvertement remises en question. Par contre, les modalités de sa mise en œuvre le sont depuis longtemps. Dans le contexte actuel, il arrive cependant que les changements souhaités dans les modalités de mise en œuvre de la formation générale remettent en question implicitement les visées de cette formation. C'est le cas lorsque l'on semble privilégier, par exemple, le développement de compétences génériques par rapport au développement culturel, comme le laissent croire certaines propositions relatives à l'adaptation de la formation générale.

Les raisons qui sous-tendent les changements proposés en formation générale ne sont pas faciles à cerner. Elles ne sont pas toujours clairement exprimées ni toutes du même ordre. **S'il est un dénominateur commun aux différentes critiques émises concernant la formation générale, il se trouve vraisemblablement dans la recherche de façons d'amoindrir les difficultés éprouvées en formation générale par les élèves du secteur technique, dont les programmes (dans certains cas du moins) sont déjà lourds, voire de plus en plus lourds. Pour amoindrir ces difficultés, on voudrait rendre ces apprentissages plus signifiants pour les élèves.**

Pour certains, cela suppose de revoir les exigences de la formation générale (les réduire, les diversifier selon les secteurs de formation, les orienter davantage vers les compétences génériques que vers le développement culturel), qui, selon eux, répondraient davantage aux besoins des élèves du secteur préuniversitaire qu'à ceux du secteur technique. Pour d'autres, cela suppose de maintenir des exigences communes (ce qui n'exclurait pas certains aménagements) aux deux secteurs, mais en cherchant des moyens de rendre cette formation plus signifiante pour l'élève (lui offrir des choix de cours, adapter les cours aux programmes et aux centres d'intérêt des jeunes, tant au regard de leur développement personnel et professionnel qu'au regard de leur développement comme citoyens). Des personnes sont d'avis que des changements s'imposent parce que la perspective est à revoir dans l'optique d'une différenciation des deux types de formation, alors que d'autres considèrent que ce n'est pas la perspective qu'il faut changer, mais les mesures privilégiées jusqu'à maintenant, parce qu'elles ne donnent pas les résultats escomptés.

On peut facilement concevoir que la formation générale présente des difficultés potentiellement plus grandes en formation technique ou encore des contraintes touchant l'investissement chez ces élèves[72]. C'est du moins ce que suggèrent les phénomènes énumérés ci-dessous, qui se présentent comme autant de paramètres d'un contexte non favorable à la réussite de la formation générale chez les élèves du secteur technique :

- une moyenne au secondaire souvent plus faible chez les personnes admises au secteur technique que chez celles qui optent pour le secteur préuniversitaire;
- une formation spécifique déjà très exigeante;
- un intérêt peut-être moins grand, au départ, pour les disciplines de la formation générale, qui présenteraient plus d'affinités avec la formation préuniversitaire qu'avec la formation technique;

71. Dans le document d'orientation présentant les mesures de renouveau, les visées de la formation générale font nettement référence à la poursuite de la formation de base du secondaire, à des standards élevés même pour le secteur technique, à l'objectif de favoriser la poursuite des études, au développement d'attitudes, de connaissances et de compétences fondamentales, aux exigences liées au développement de la personne aussi bien qu'à celui du travailleur, à l'accès à un héritage culturel et à des compétences transférables (MESS, 1993b).

72. Voir, entre autres, H. Tardif (2002 et 2003), C. Beauchesne (1997) et P. Talbot (2003a et 2003b).

- un environnement pédagogique et organisationnel qui peut faire en sorte que les élèves du secteur technique développent plus d'intérêt pour les cours de leur spécialité que pour ceux de la formation générale (liens plus étroits avec leurs professeurs et les autres élèves de la spécialité; faible valorisation, voire faible maîtrise, de la formation générale par certains enseignants de la spécialité; plus grande facilité à reprendre un cours de la formation générale qu'un cours de la formation spécifique; barrières culturelles entre la formation générale et la formation spécifique; stratégies pédagogiques et contenus parfois trop spécialisés qui ne facilitent pas toujours les apprentissages de la formation générale, etc.);

- un environnement pédagogique qui ne reconnaît pas suffisamment la pertinence de l'apprentissage linguistique comme outil de formation dans les autres disciplines;

- le fait que la formation générale se présente comme le développement parallèle de quatre disciplines distinctes sans rapport entre elles ni avec la formation spécifique;

- un environnement socioéconomique qui ne contribue pas, du moins explicitement, à la valorisation de ce type de formation.

Dans l'ensemble, les élèves du secteur technique réussissent effectivement moins bien en formation générale que les élèves du secteur préuniversitaire. Ils réussissent aussi moins bien leurs cours de formation générale que leurs cours de formation spécifique. À l'épreuve uniforme en langue d'enseignement et littérature, les performances sont également moins bonnes en formation technique qu'en formation préuniversitaire[73].

3.4 LES POSITIONS DU CONSEIL SUR LA COMPOSANTE DE FORMATION GÉNÉRALE DES PROGRAMMES TECHNIQUES

3.4.1 Dérives à éviter

S'il est un consensus affirmé, c'est bien celui qui repose sur la pertinence de la formation générale dans les programmes de formation technique. Par ailleurs, s'il est un constat largement reconnu, c'est bien celui qui témoigne du rendez-vous manqué de la formation générale et de la formation technique. **Sans rendre la formation générale responsable du fait que le taux d'obtention du DEC en formation technique n'atteint pas les objectifs souhaités, il demeure qu'elle compte parmi les difficultés éprouvées par les élèves, en particulier dans ce secteur de formation.** Ne serait-ce qu'à ce titre, elle mérite qu'on s'y arrête avec l'objectif de trouver des façons d'amoindrir ces difficultés pour des élèves dont les programmes de formation (dans certains cas du moins) sont déjà lourds, voire de plus en plus lourds. Pour ce faire, le Conseil, comme bien d'autres personnes, est d'avis qu'on doit trouver des moyens de rendre ces apprentissages plus signifiants pour les élèves, et ce, aussi bien au secteur préuniversitaire qu'au secteur technique. C'était là, d'ailleurs, une des visées de la réforme de 1993, mais les résultats obtenus demeurent insatisfaisants. Le Conseil n'entend pas remettre en question cet objectif. Il estime cependant que ni le temps ni la maturation ne sauraient suffire pour l'atteindre. En conséquence, certains changements s'imposent.

Pour préciser ses positions sur la formation générale, le Conseil met en relief **trois pistes de développement.** Mais avant, il croit utile d'exposer **dix orientations qui lui apparaissent comme autant de fausses pistes possibles dans le débat actuel sur la formation générale.** Par moments, on peut avoir l'impression que la réflexion sur la formation générale s'élabore dans un champ miné, d'où **l'intérêt de cerner, dès le départ, ce que le Conseil perçoit comme les principales dérives à éviter.**

Une **première dérive,** sans doute la plus courante, consisterait à **établir une relation indue entre la formation générale et l'obtention du DEC au secteur technique.** À l'examen d'une cohorte, la CEEC a pu constater que la réussite du premier cours de langue (taux le plus bas) et celle du premier cours de philosophie n'étaient pas étrangères à l'obtention du DEC. Toutefois, cette relation n'est pas particulière aux personnes inscrites au secteur technique, puisque le même phénomène s'observe aussi chez celles inscrites au secteur préuniversitaire. En outre, plusieurs études[74] – dont une réalisée par le Conseil supérieur de l'éducation à la demande de la ministre de l'Éducation – visaient à déterminer si la formation générale était plus responsable qu'un autre facteur du faible taux d'obtention du DEC en formation technique. À ce jour, aucune étude n'a permis de confirmer une telle assertion, sans pour autant tenir la formation générale complètement à l'écart du problème.

---

73. Alors que les taux de réussite à l'épreuve uniforme varient entre 90 % et 93 % au secteur préuniversitaire, ils varient entre 77 % et 83 % au secteur technique.

74. Voir notamment les ouvrages suivants : CSE (1997), R. Terrill (1997 et 1998), CEEC (2001) et EIRFT (2003).

D'autres phénomènes nous incitent à la prudence par rapport aux liens qui pourraient être faits entre la formation générale et l'obtention du DEC. Ainsi, quand on tient compte de la moyenne au secondaire, il n'y a pas de différence, en ce qui a trait à la réussite des cours de la formation générale, entre les élèves du secteur technique et ceux du secteur préuniversitaire. Des « cours écueils » se retrouvent autant en formation générale (premier cours de langue d'enseignement et littérature et de philosophie) qu'en formation spécifique (cours à contenu mathématique). De plus, la formation générale ne semble pas être une cause prépondérante d'abandon lorsque l'on fait l'examen de la formation manquante des sortantes et sortants non-diplômés. Selon un récent sondage (Rheault, 2004), c'est plutôt le manque d'intérêt pour le programme qui apparaît comme la principale cause d'abandon, suivi de près (chez les garçons du moins) par l'obtention d'un emploi. La difficulté du programme est rarement évoquée et il n'est pas fait mention, explicitement du moins, de la formation générale. Enfin, des variations importantes existent entre les différents programmes de la formation technique, non seulement au regard des taux d'obtention du DEC, mais aussi en ce qui a trait à la réussite en formation générale.

Une **deuxième dérive** consisterait à vouloir **transformer** (en changeant les standards ou les buts, par exemple) **la formation générale des programmes de la formation technique, faute de pouvoir contrôler le « débordement » de leur composante de formation spécifique.** L'alourdissement de cette dernière se fait de plus en plus sensible. La tentation d'utiliser, aux fins de la formation spécifique, les unités allouées jusqu'ici à la formation générale paraît réelle. Or, le Conseil est d'avis que ce qui est spécifique d'un programme donné, même s'il prend la forme de savoirs moins appliqués et plus fondamentaux, ne devrait pas empiéter sur l'espace réservé à la composante de formation générale. Plutôt que de céder à la tentation de sacrifier des éléments de formation générale, le Conseil est d'avis que l'on devrait, d'abord, s'assurer que le gonflement de la formation spécifique est réellement fondé, que la formation qui s'ajoute correspond bien à une formation qui ne peut s'acquérir sur le marché du travail et qu'elle donne bien accès aux compétences d'un travailleur qui débute dans le métier et non à celles d'un travailleur expérimenté. Les employeurs ne peuvent attendre du système scolaire qu'il se substitue aux efforts qu'ils ont eux-mêmes à fournir pour la formation de la main-d'œuvre. Si l'employeur est apte à intervenir par rapport à la spécialité, il l'est moins au regard de la formation générale, d'où l'importance de la contribution des collèges à cet égard. Ensuite, si l'augmentation des exigences de formation spécifique se justifie, c'est la durée du programme qui devrait être considérée plutôt que la compression de la formation générale.

Une **troisième dérive** serait d'**aborder la formation technique comme une réalité homogène,** alors que l'hétérogénéité de la formation technique est maintenant un constat largement documenté, sans doute le constat le plus évident qui ressort de l'étude réalisée par l'EIRFT. S'il est vrai que les élèves qui optent pour la formation technique peuvent présenter un intérêt plus marqué pour une formation plus appliquée, s'il est vrai aussi que plusieurs d'entre eux éprouvent des difficultés particulières par rapport à l'abstraction, le phénomène est-il pour autant généralisable dans l'ensemble de la population du secteur technique? Les écarts importants que l'on peut observer d'un programme à l'autre laissent clairement voir que la formation technique ne constitue par une réalité homogène, tant au regard des exigences des programmes que des caractéristiques des personnes qui y sont admises. Cela devrait nous inviter à la prudence par rapport à toute forme de généralisation, d'autant plus que les exigences des programmes (à savoir les compétences qu'ils visent à développer) ne sont pas à définir en fonction des caractéristiques des personnes en formation, bien que les modalités de formation doivent en tenir compte.

Une **quatrième dérive** aurait pour effet de **concevoir les besoins et les champs d'intérêt des élèves inscrits dans une formation technique initiale comme s'ils ne pouvaient être liés qu'à leur spécialité et ainsi croire qu'il faille nécessairement adapter l'ensemble de la formation générale aux programmes pour la rendre signifiante pour les élèves.** Une telle façon de percevoir les besoins et les champs d'intérêt des jeunes dénote une méconnaissance de leur réalité. Dans un de ses récents avis, le Conseil soutient que l'indécision vocationnelle est un phénomène normal chez les jeunes en âge de fréquenter les collèges, en particulier dans le contexte d'aujourd'hui, et que leur mode de vie les amène à faire face à une multitude de choix. Il ne saurait donc prétendre en même temps que leurs centres d'intérêt se limitent à un programme choisi à un moment précis de leur trajectoire.

Une telle conception des besoins et des centres d'intérêts des jeunes irait nettement à l'encontre des propos tenus par les élèves eux-mêmes (CSE, 1995; Tardif, 2002; Bourque et Gemme 2002). Encore récemment, Tardif montrait clairement, à l'analyse de perceptions d'étudiantes du secteur technique, que, si ces dernières éprouvaient des difficultés en formation générale, elles ne souhaitaient pas pour autant se restreindre à l'univers de leur discipline.

Elles ne veulent pas tomber dans le piège de tout rapporter à leur choix de formation et de renforcer, ce faisant, l'effet « ghetto » qu'elles ressentent à un moment ou un autre au cours de leur formation. En fait, quand elles insistent pour qu'on considère leur champ d'intérêt dans le choix des sujets, elles pensent à des sujets qui les touchent comme personnes en quête de sens.
(Tardif, 2002, p. 192.)

Les élèves recommandent donc qu'on demande davantage leur avis, qu'on considère leurs capacités cognitives et conatives dans les cours à caractère théorique. Elles demandent aussi de pouvoir partager leurs questionnements. Il semble évident qu'elles ont besoin de trouver tout contenu pédagogique intéressant, mais elles ont également besoin de vivre l'esprit collégial et surtout de vivre leur âge. (Tardif, 2002, p. 193.)

Une **cinquième dérive** consisterait à **voir, dans le cas de la formation générale et exclusivement dans ce cas, les champs d'intérêt exprimés par les élèves comme le facteur déterminant de la place que cette composante doit prendre dans leur programme.** On doit d'abord comprendre que ce n'est pas parce que les élèves ne critiquent pas les autres cours qu'ils les apprécient davantage. Cependant, quand ils peuvent percevoir un lien entre un cours et le programme, leur attitude est différente. Le commentaire qui suit, exprimé lors de l'analyse de perceptions d'élèves du secteur technique sur le sens et l'utilité de la philosophie, va d'ailleurs en ce sens.

Il s'est aussi avéré que si les élèves ne comprennent pas une matière, ils veulent tout de suite voir des liens entre cette matière et leur choix de technique. C'est comme la solution miracle. De tels liens avec leur orientation technique, en effet, justifient l'étude de la matière en question aux yeux des élèves dans la mesure même où cette orientation est associée à leur désir et procède d'un choix de leur part. (Tardif, 2002, p. 192.)

De plus, une distinction s'impose entre champs d'intérêt et besoins des élèves. Il importe de répondre aux besoins des élèves avant tout, mais on ne doit pas négliger, pour autant, l'idée de tenir compte au maximum de leurs champs d'intérêt. Il y a là un défi incontournable. S'il est primordial de chercher à répondre aux besoins des élèves, il est souhaitable, voire indispensable, de se rapprocher de leurs centres d'intérêt pour être en mesure de répondre à leurs besoins, et ce, non seulement en formation générale mais dans l'ensemble de la formation.

Selon Develay (1996), toute matière enseignée à l'école doit être investie de désir pour être appropriée. On apprend quand on désire apprendre. Un élève qui n'aime pas un cours pour une raison ou pour une autre, est plus susceptible d'accueillir toutes sortes d'influences qui l'en détourneront. Les élèves, pour trouver un sens aux savoirs enseignés et s'engager dans leurs cours, ont besoin de comprendre ce que le cours donne.
(Tardif, 2002, p. 193.)

Par ailleurs, il importe aussi de ne pas nier l'intérêt des élèves pour la formation générale sous prétexte qu'ils critiquent les cours qu'ils ont suivis. Il arrive, malheureusement, que l'on s'appuie sur les commentaires négatifs exprimés par des élèves pour confirmer leur manque d'intérêt pour un type de formation, voire prétendre dans certains cas qu'elle ne répond pas à leurs besoins. D'ailleurs, l'impact de ces commentaires peut être d'autant plus important que le désir d'alléger les programmes pourrait inciter à y retirer tout ce qui n'a pas de lien étroit avec la spécialité.

Une **sixième dérive** serait d'**imputer aux objectifs et aux standards des difficultés qui pourraient être liées davantage à l'interprétation des devis ou encore aux approches pédagogiques.** Certaines personnes sont d'avis que les objectifs et les standards de la formation générale commune sont trop spécialisés et qu'ils ont ainsi perdu leur caractère général. D'autres signalent plutôt le caractère imprécis des objectifs et l'interprétation qui en est faite dans la pratique.

Dans son évaluation de la composante de formation générale des programmes, la CEEC a constaté la difficulté que pouvaient représenter, pour les élèves qui viennent de terminer des études secondaires, les premiers cours de langue d'enseignement et de philosophie. En langue d'enseignement, la CEEC est d'avis que le premier cours présente, de fait, des exigences irréalistes lorsque l'interprétation donnée au devis met « l'accent sur une approche chronologique s'étendant souvent du Moyen Âge au XIX^{e} siècle ». Elle précise que cette interprétation semble répandue et qu'il « y a lieu de s'interroger, compte tenu de la préparation antérieure des élèves, notamment quant à la maîtrise de la langue, sur le réalisme d'une pratique qui cherche à concilier l'histoire littéraire, embrassant plusieurs siècles et courants littéraires, aux objectifs assignés au premier cours de langue d'enseignement et littérature » (CEEC, 2001, p. 21).

Comment expliquer que les objectifs et standards de ce premier cours donnent lieu à une telle interprétation? *A priori*, tel qu'il est formulé actuellement du moins, le

devis du premier cours de langue d'enseignement et littérature n'entraîne pas un parcours littéraire aussi englobant. Il se peut toutefois que la première version de ce devis ait amené un tel parcours. L'intérêt du personnel enseignant pour la littérature pourrait aussi prendre le pas sur les intentions pédagogiques de cette formation. Pour remédier à cette situation, la CEEC ne propose pas de baisser les standards. Elle demande plutôt de modifier les conditions d'accès à cette formation. Elle rappelle, à cet égard, certains mécanismes mis en place dans les collèges[75], mais elle insiste surtout sur la possibilité d'offrir deux options comme il en existe en milieu anglophone[76].

En philosophie, la CEEC observe aussi des difficultés en ce qui a trait aux objectifs du premier cours.

> *Son contenu abstrait, qui porte sur l'apprentissage de la démarche philosophique dans le cadre de l'avènement et du développement de la rationalité occidentale, en particulier de la rationalité grecque, trouve difficilement une résonance auprès d'élèves arrivant du secondaire.*
> (CEEC, 2001, p. 28.)

Elle insiste aussi sur le manque d'intérêt de plusieurs élèves pour la philosophie. Pour les intéresser davantage à cette discipline « sans renoncer aux objectifs poursuivis par ces cours ni aux standards fixés », la CEEC suggère d'introduire un contenu thématique dans le premier cours. Elle constate aussi un intérêt plus marqué pour les *Humanities* chez les élèves du secteur anglophone, mais ne propose pas d'étendre cette voie au secteur francophone.

Au sujet des approches pédagogiques, la CEEC fait aussi quelques remarques. Sans remettre en question la qualité du travail du personnel enseignant, elle souligne néanmoins l'existence de problèmes d'évaluation perçus par les élèves, et ce, tout particulièrement en philosophie[77]. Des remarques similaires se retrouvent dans d'autres études (CSE, 1995; H. Tardif, 2003a; Bourque et Gemme, 2002). Quand les élèves insistent de cette manière sur l'évaluation des apprentissages, ce peut être un indice que les attentes à leur endroit ne sont pas toujours claires. C'est là aussi un frein important à la quête de sens chez les élèves. Ce frein s'ajoute à celui que pouvait représenter, avant la réforme et peut-être encore aujourd'hui dans certains milieux, la trop grande disparité dans le contenu de ces cours. En somme, si les objectifs et les standards sont à la source de certaines difficultés, ils ne les expliquent pas toutes.

Une **septième dérive** serait de **ne percevoir, dans la composante de formation générale, que l'équivalent de la douzième année d'études secondaires** que l'on retrouve dans bien d'autres systèmes. S'il existe une certaine équivalence sur le plan de la durée de la formation, on ne saurait en dire autant de son contenu. Le seul fait que la formation générale ne soit pas dispensée d'une façon condensée au cours de la première année des études collégiales en dit long à cet égard. Cet étalement sur les trois années de formation qui conduisent au DEC de la formation technique représente d'ailleurs une des forces de la formation générale, un moyen de lui donner encore plus de sens par un soutien à la maturation des élèves tout au long de leur cheminement. Une formation générale qui se poursuit en concomitance avec la formation spécifique a un prix, certes, mais elle présente aussi des avantages sur le plan de la pérennité des apprentissages réalisés et de la souplesse du cheminement. Les difficultés du passage entre la formation professionnelle et la formation technique, contrairement à ce que l'on peut observer dans la transition entre la formation technique et la formation universitaire, en sont possiblement un bon indice.

Une **huitième dérive** consisterait à **laisser croire que les problèmes de sens auxquels on cherche des solutions ne s'inspirent que d'une logique utilitariste qui contribue à dévaloriser les savoirs.** De toute évidence, ce n'est pas parce que l'on cherche à mettre les savoirs au service de la résolution de problèmes qui ont une résonance particulière pour les élèves que l'on dévalorise les savoirs en question. Non seulement on ne les dévalorise pas, mais on maximise ainsi les chances de développer une formation plus durable (Develay, 1996a; Perrenoud 2002). N'est-ce pas l'objectif premier de toute formation?

---

75. Comme « le jumelage du cours de mise à niveau au premier cours de la séquence », le fait d'assigner à des groupes d'élèves plus faibles un même professeur pour fournir un encadrement mieux adapté aux besoins des élèves ou encore une modification de « la séquence des cours de langue d'enseignement et littérature en offrant le cours de formation générale propre en premier, en vue de permettre aux élèves qui ont des difficultés de consolider leur français écrit avant d'entreprendre l'études des œuvres littéraires » (CEEC, 2001, p. 21).

76. Dans son rapport, la CEEC rappelle que « les collèges anglophones ont la possibilité d'axer le premier cours *Language of Instruction and Literature*, soit sur la littérature, soit sur la littérature et les productions écrites en vue de permettre aux élèves qui ont besoin de renforcer leurs habiletés d'écriture de pouvoir le faire » (CEEC, 2001, p. 21).

77. La CEEC rapporte que, « comparativement aux autres disciplines de la formation générale, c'est en philosophie que l'on trouve toujours le plus grand nombre d'élèves qui considèrent que les critères de correction des examens et des travaux ne sont pas suffisamment clairs et qu'ils ne sont pas précisés à l'avance » (CEEC, 2001, p. 30).

Une **neuvième dérive** serait de **modifier les exigences de formation pour les élèves, en l'occurrence les devis ministériels de la formation générale, à défaut de parvenir à mobiliser l'ensemble du personnel enseignant dans la réalisation d'objectifs communs.** On entend dire, par exemple, que l'épreuve uniforme est une bonne chose dans la mesure où elle incite les enseignantes et les enseignants à se conformer aux objectifs et aux standards des programmes. Dans la même veine, il en est qui proposent de modifier la formation générale pour l'adapter plus étroitement aux programmes. Cette modification s'imposerait, selon eux, faute d'obtenir un engagement des enseignantes et des enseignants à assurer l'adaptation pédagogique souhaitée. La modification du curriculum de formation, pour des raisons de cet ordre, apparaîtrait aussi comme une dérive. En agissant de la sorte, on pénaliserait les élèves pour pallier des difficultés de l'ordre de la gestion des ressources humaines. Ce serait agir dans la confusion des genres. De tels scénarios montrent à quel point la mobilisation du personnel enseignant est importante, en particulier dans une situation de changement. Par contre, si des efforts de mobilisation s'imposent, par la réflexion, par des échanges, par du perfectionnement et par la communication sous différentes formes, la solidarité institutionnelle dans le respect des responsabilités de chacun des acteurs n'en est pas moins nécessaire. Quand un choix institutionnel est fait, même s'il n'a pas reçu l'assentiment de toutes les personnes concernées, son application ne saurait être laissée au bon vouloir de chacun.

Enfin, une **dixième et dernière dérive** consisterait à **vouloir aborder la formation générale des programmes de formation initiale conduisant au DEC, dans le secteur technique, en fonction d'une logique similaire à celle qui définit la formation professionnelle au secondaire.** Quoi de plus normal que de chercher des moyens de faciliter le passage entre la formation professionnelle et la formation technique? Cette préoccupation se fait d'ailleurs de plus en plus pressante. Or, dans le contexte actuel, ce passage s'avère particulièrement difficile pour les personnes qui ont obtenu un DEP sans être titulaires d'un DES[78], les deux systèmes ne partageant pas la même logique. Comme les programmes de la formation professionnelle font très peu de place à la formation générale, celle que l'on a retenue dans la structure des programmes techniques apparaît comme un obstacle au passage du secondaire au collégial. Se manifeste alors la tentation de modifier la formation générale des programmes d'études techniques en se référant au modèle de la formation professionnelle. C'est là une dérive qui consisterait à confondre les genres, une fois de plus. On se trouverait alors à nier le caractère de formation initiale des programmes conduisant au DEC de même que leur appartenance à l'enseignement supérieur.

3.4.2 Pistes de développement retenues

Considérant les observations qui précèdent et soucieux de faire des recommandations qui s'écartent des dérives qu'il a jugé nécessaire de mettre en relief, le Conseil propose cinq pistes de développement.

Première piste de développement – Réaffirmer et clarifier les finalités actuelles de la formation générale dans son ensemble.

Dans le devis ministériel faisant la présentation de la composante de formation générale des programmes, il est précisé, au sujet de l'enseignement collégial, qu'il :

> *(…) répond aux besoins actuels de la formation technique ou préuniversitaire. Il assure un niveau de formation supérieur tout en préservant la polyvalence de l'étudiante ou de l'étudiant et la possibilité de passage entre les secteurs de la formation technique et de la formation préuniversitaire. Il garantit une cohérence interne et un équilibre de la formation.*
> (MEQ, 1998, p. 1.)

La formation générale, pour sa part, a une triple finalité :

> *(…) soit l'acquisition d'un fonds culturel commun, l'acquisition et le développement d'habiletés génériques et l'appropriation d'attitudes souhaitables. Ces trois aspects visent à former la personne en elle-même, à la préparer à vivre en société de façon responsable et à lui faire partager les acquis de la culture.* (MEQ, 1998, p. 1.)

Dans son avis de 1997, le Conseil affirme que « la clarification de ces finalités, leur compréhension et leur reconnaissance constituent (…) le point de départ de toute solution aux problèmes touchant la formation générale » (CSE, 1997, p. 46). Il y rappelle ce triple volet du rôle de la formation générale en situant le fonds culturel commun par référence au contact « des élèves avec les grands champs de connaissances et de réalisations du génie humain » (CSE, 1997, p. 25) et en précisant que le développement de compétences ou d'habiletés génériques s'impose « tantôt pour faire de l'élève un citoyen autonome et responsable, tantôt pour lui permettre de devenir un être humain le plus complet et épanoui possible, tantôt pour être un travailleur polyvalent et efficace » (CSE, 1997, p. 25).

78. Il est à noter qu'une forte proportion (de l'ordre de 60 %) des jeunes de moins de 20 ans qui s'inscrivent en formation professionnelle ont préalablement obtenu un DES.

Il rappelle aussi que le rôle que la formation générale assume par rapport au développement de compétences génériques ne lui est pas particulier et que ce rôle est, en outre, plus valorisé que sa contribution au développement d'un fonds culturel commun. L'importance accrue accordée à cette contribution au développement des compétences génériques par rapport au développement d'un fonds culturel lui paraît découler, entre autres, d'un manque de compréhension commune de cette dernière réalité.

Le Conseil précise, par ailleurs, que :

(…) cet apport conjoint de la formation générale et de la formation spécifique à l'acquisition d'habiletés génériques ne fait pas disparaître, pour autant, la contribution particulière et explicite de la formation générale à l'acquisition de connaissances qui relèvent de la transmission d'un fonds culturel commun à l'ensemble des collégiens, ni la façon propre de cette formation de faire acquérir les habiletés génériques.
(CSE, 1997, p. 46.)

Cette formation générale, qui prolonge et complète celle du secondaire, vise à préparer une personne à vivre en société, à y exercer ses droits et ses devoirs de citoyen et à partager une culture commune qui soit large et polyvalente. Ces objectifs débordent largement l'acquisition d'outils nécessaires à l'exercice d'une profession ou d'un métier.
(CSE, 1997, p. 46.)

Cette dernière façon de cerner les visées de la formation générale demeure pertinente. **La triple finalité actuelle de la formation générale, soit l'acquisition d'un fonds culturel, l'acquisition et le développement d'habiletés génériques ainsi que l'appropriation d'attitudes souhaitables, doit être réaffirmée. Le Conseil souligne aussi de nouveau le besoin de la clarifier de manière qu'elle soit mieux comprise.** Les changements proposés pour ce qui est de la mise en œuvre de la formation générale devraient donc s'opérer dans le respect de ses finalités actuelles.

<u>Deuxième piste de développement</u> – Redéfinir la formation générale commune à tous les programmes, pour toutes les personnes qui amorcent des études collégiales en vue de l'obtention d'un DEC, sans toutefois s'en tenir à une définition trop étroite.

Le Conseil est d'avis que la formation générale doit conserver un caractère commun aux deux grands secteurs de formation. **Des précisions s'imposent toutefois par rapport à ce qui devrait être commun à tous les programmes.** On se rappellera que les assises de la formation commune que nous connaissons aujourd'hui remontent au rapport Parent. Celui-ci accordait une attention particulière à la flexibilité et à la polyvalence qui devaient caractériser les programmes d'études collégiales. Cette polyvalence devait figurer autant dans la structure des établissements que dans celle des programmes. Non seulement on cherchait à ce que les jeunes portent en commun certains apprentissages, mais on souhaitait aussi qu'ils y parviennent en se côtoyant dans les mêmes établissements, voire dans les mêmes cours. Des visées démocratiques y étaient associées de même que la prise en compte du cheminement vocationnel des élèves. Cette polyvalence a caractérisé le réseau collégial depuis ses débuts et a constitué, en dépit de ses limites, un acquis précieux dont témoigne largement l'évolution de la scolarisation québécoise.

Plusieurs organismes ont soutenu cette idée. En 1992, le Conseil des collèges justifiait comme suit l'existence d'une composante commune de formation générale :

Le fait d'offrir à tous les élèves un bloc de formation générale commune - qui occupera sans doute une partie importante de l'horaire du premier semestre - devrait faciliter leur intégration au collégial et permettre un encadrement plus systématique. Si, au terme du premier semestre, ayant goûté à l'enseignement collégial dans un certain nombre de champs du savoir, l'élève décide de changer d'orientation, il n'aura pratiquement pas perdu de temps puisque, de toute manière, les cours suivis seraient obligatoires dans l'ensemble des programmes.
(Conseil des collèges, 1992, p. 151.)

Le Conseil supérieur de l'éducation s'en est fait aussi le défenseur à plusieurs reprises. Mais c'est en 1992, quand il proposait de « refaire le choix des cégeps en effectuant les virages nécessaires », qu'il s'est fait le plus explicite à ce sujet. Il présentait alors comme une caractéristique et un avantage de notre système le fait qu'« une large proportion des objectifs de formation générale de cette formation technique soient communs et obligatoires à tous les programmes de formation du collégial ». Cette relation structurée, qui existait non seulement dans les programmes, mais aussi dans l'organisation des enseignements, était vue comme un gage de réussite de l'enseignement collégial. Pourquoi? Parce qu'elle contribuait à hausser les aspirations scolaires des élèves. Parce qu'elle était porteuse des meilleures garanties de l'atteinte des objectifs de formation visés, tout en favorisant « les réorientations nécessaires et la poursuite des chemi-

nements ultérieurs » (CSE, 1992, p. 129). Elle représentait, selon le Conseil, « une condition importante qui permet de donner à la formation technique son caractère de formation supérieure et de formation fondamentale par opposition à une formation trop étroite ou trop spécialisée » (CSE, 1992, p. 129). C'est pourquoi il proposait alors la réactualisation, voire le renforcement, de cette relation structurée entre le secteur technique et le secteur préuniversitaire, tant dans les programmes que dans les établissements. La réactualisation de cette relation ouvrait toutefois la porte à des modalités variables d'organisation de la formation qui devaient laisser des possibilités de choix aux établissements comme aux élèves. Plus récemment, dans l'avis sur l'orientation au collégial, le Conseil faisait de nouveau référence à cette formation générale commune, en soulignant les avantages qu'elle représentait au regard des exigences relatives au cheminement vocationnel des élèves.

Lorsque l'on tente de cerner l'aspect commun de cette formation à partir du devis ministériel de la formation générale, on constate qu'il se définit surtout sur le plan de la durée de la formation, des disciplines concernées, d'énoncés de compétence, de standards et de lieux de formation (groupes composés d'élèves de différents programmes du secteur technique et du secteur préuniversitaire). Outre ces balises, il existe une importante marge de manœuvre, notamment dans le choix des contenus et des stratégies pédagogiques, et ce, dans toutes les disciplines qui composent la formation générale. Si la réforme a introduit plus de cohérence, elle n'a pas éliminé la diversité, bien qu'elle l'ait balisée. Est-ce un mal? Bien sûr que non, sauf s'il fallait s'en tenir à une définition très stricte de la culture commune que l'on vise à faire partager à l'ensemble des élèves du collégial.

Cette référence au devis ministériel se voulait une illustration des modalités d'actualisation du caractère commun de la formation générale telles qu'elles existent présentement. **Tout en reconnaissant les finalités actuelles de la formation générale et en misant aussi sur le caractère commun de cette formation, le Conseil estime utile de préciser ce qui, selon lui, devrait demeurer commun à l'ensemble des programmes. Il ne croit pas qu'il faille s'en tenir à une définition étroite de la culture commune.** Pour rejoindre les finalités de la formation générale, on ne doit pas nécessairement imposer les mêmes contenus disciplinaires à tous les élèves. Il importe toutefois d'offrir à toutes et à tous la même ouverture aux grands domaines du savoir. Par ces affirmations, le Conseil exprime sa distance par rapport aux modalités actuelles, qui ne lui semblent pas laisser suffisamment de place à l'expression des besoins et des champs d'intérêt des élèves d'aujourd'hui.

Soutenant l'importance de donner accès à une formation générale commune, le Conseil propose de définir cette dimension en se référant aux six paramètres suivants :

- la poursuite des mêmes buts pour l'ensemble des personnes inscrites en formation initiale;
- des objectifs et des standards en formation générale similaires pour l'ensemble des élèves, qu'ils soient inscrits au secteur technique ou au secteur préuniversitaire;
- le maintien du même nombre d'unités de formation alloué jusqu'à maintenant à la formation générale;
- l'accès aux mêmes champs de savoirs, aux mêmes possibilités d'ouverture à la culture selon des modalités qui pourraient varier, entre autres, en fonction des choix des élèves;
- des choix exprimés par les élèves dans un contexte balisé qui assure notamment la complémentarité de la formation générale et de la formation spécifique;
- des activités de formation offertes, en partie du moins, dans des lieux et des contextes réunissant des élèves de programmes et de secteurs de formation différents.

Selon le Conseil, **cette formation commune s'impose d'abord pour permettre de se prémunir contre une formation trop cloisonnée, dans le but d'offrir des formations réellement ouvertes sur le monde, qui fournissent les outils de base d'une formation pour la vie.** On ne saurait d'ailleurs ignorer la protection que ce caractère commun a pu représenter, jusqu'à maintenant, contre l'érosion de la formation générale au secteur technique (Inchauspé, 2002, p. 78). Le caractère commun s'impose **aussi pour des raisons liées aux particularités du cheminement vocationnel des élèves** (CSE, 2002). Surtout dans le contexte actuel, où les programmes ont perdu de leur souplesse, il importe de préserver un espace de formation générale commune. De plus, le Conseil est convaincu que **des adaptations pédagogiques sont possibles** pour susciter, voire soutenir, l'intérêt des élèves et, pour y parvenir, il n'y a pas que l'adaptation à la spécialité qui convienne, les champs d'intérêt des jeunes ne se limitant pas au programme de formation qu'ils ont choisi, heureusement d'ailleurs. La composante de formation générale demeure une formation de base, même si elle est dispensée au collégial. Il faut considérer le fait qu'on est en formation initiale et que **les finalités de la formation générale ne sont pas liées exclusivement au développement d'une spécialité professionnelle**[79].

79. Il faut tenir compte aussi de l'importance accordée à la formation générale dans d'autres systèmes. Elle n'est pas toujours négligeable, loin de là. En effet, la formation technique vient souvent après une douzième année, voire une treizième année de formation générale.

Quant aux éléments de formation générale requis plus spécifiquement dans un programme, ils devraient normalement être intégrés dans la composante de formation spécifique de ce programme. Enfin, **ni la formation technique ni la formation préuniversitaire ne se présentent comme des regroupements homogènes.** Il existe beaucoup trop de différences entre les programmes de la formation technique pour que l'on puisse faire une distinction stricte entre ces deux secteurs de formation.

Troisième piste de développement – Favoriser l'enrichissement et une plus grande diversité dans la mise en œuvre de la formation générale, sans toutefois en réduire la durée.

Le soutien à la réalisation des apprentissages en formation générale suppose une plus grande diversité dans la mise en œuvre de cette composante de formation. Cette diversité pourrait se traduire par **un élargissement de l'éventail des disciplines visées par la formation générale**, comme on le souhaite depuis fort longtemps. Actuellement, si l'on exclut la formation générale complémentaire, qui présente, dans les faits, une ouverture bien limitée, il n'y a que le domaine des *humanités* dites classiques qui se trouve couvert par la formation générale. Sans recommander une formule particulière, le Conseil invite le ministre et les collèges à s'inspirer de propositions comme celles qui ont déjà été faites, par les auteurs du rapport Roquet, par le Conseil des collèges ou encore, en 1992, par le Conseil supérieur de l'éducation[80].

Cette diversité pourrait se traduire aussi par des possibilités de choix (en fonction de certains paramètres), **pour les élèves et pour les établissements,** parmi des cours possibles en fonction d'objectifs et standards clairement définis, tout en accordant éventuellement un statut particulier à la langue d'enseignement et en respectant le principe voulant que la formation générale soit complémentaire à la formation spécifique.

Cette diversité devrait s'accompagner de possibilités de reconnaissance des acquis (entre autres sous la forme d'équivalences de cours) pour des personnes qui auraient atteint les standards établis. L'objectif serait de ne pas obliger l'élève à poursuivre une formation en langue seconde, par exemple, s'il a déjà atteint le seuil visé pour l'ensemble des élèves. L'objectif serait aussi de lui permettre de choisir un autre cours, s'il le souhaite, ou d'alléger tout simplement son programme en se contentant d'une équivalence. Cela faciliterait d'ailleurs l'insertion des adultes et possiblement aussi celle des titulaires d'un DEP.

Cette diversité impliquerait également des stratégies pédagogiques variées qui tiendraient compte des champs d'intérêt personnels et professionnels des élèves, des stratégies dont la mise en œuvre supposerait un soutien pour les enseignantes et les enseignants de même que l'expression d'un leadership institutionnel clairement affirmé.

Plusieurs scénarios sont possibles pour la répartition des unités (au nombre de 26 2/3) de la formation générale. En voici un.

La formation générale reposerait sur deux blocs d'unités dont les proportions seraient déterminées par le ministre. Le premier bloc serait obligatoirement consacré à la langue d'enseignement. Le second bloc consisterait en une formation générale complémentaire à la formation spécifique, définie en fonction, par exemple, des trois grands champs du savoir que sont les *humanités* classiques (arts, lettres et philosophie), l'univers des sciences de la nature, des sciences appliquées et des technologies ainsi que celui des sciences humaines et sociales. Le ministre déterminerait aussi l'ensemble des objectifs et des standards de la formation générale, alors que les activités d'apprentissage (cours ou autres) seraient définies par les établissements[81].

Dans ce scénario, la formation de l'élève porterait obligatoirement sur les trois champs du savoir dans une perspective de complémentarité entre la composante de formation spécifique et la composante de formation générale des programmes. Par exemple, dans un programme de la famille des techniques physiques, la formation générale serait orientée vers les sciences sociales et humaines ainsi que vers les *humanités* classiques, étant entendu que la formation spécifique du programme donne déjà accès à l'univers des sciences de la nature, des sciences appliquées et des technologies. En outre, l'offre de formation générale contiendrait des activités qui s'adressent à tous les élèves – pour s'assurer que la cohabitation des deux secteurs (préuniversitaire et technique) se concrétise au moins dans certains cours – et des activités plus adaptées aux différentes familles de programmes. Le Conseil estime qu'une telle configuration de la formation générale, en plus, non seulement élargirait les horizons des élèves, mais contribuerait à la maturation de leur choix vocationnel.

D'autres scénarios sont possibles. On pourrait, par exemple, structurer différemment les grands domaines du savoir, confier au ministre plus de responsabilités

80. Elles sont sommairement exposées dans la section 3.3.1 du présent document.

81. Voir le tableau de l'annexe 3.

quant à la proportion des unités allouée à chacun d'eux ou encore consacrer une place particulière à la formation relative à la langue seconde et aux langues modernes. L'important est de ne pas oublier que les personnes diplômées du collégial évolueront dans une cité éducative ouverte sur le monde et que les collèges québécois doivent les préparer à cette réalité en plus de les former en vue de l'exercice de leur profession.

Une telle ouverture s'impose, selon le Conseil, étant donné les nouvelles exigences du XXI[e] siècle, tant au regard de l'évolution de la technologie et de ses impacts sur les différents aspects de la vie qu'au regard des défis et des questions que soulèvent des phénomènes comme la mondialisation. Il importe de maximiser les chances de développer une formation qui s'ouvre sur un univers culturel plus vaste, une formation plus signifiante aussi pour l'élève, une formation à la fois plus pertinente socialement et plus accessible (parce que plus signifiante). **Diversifier ne veut pas dire abandonner les disciplines actuelles, mais les situer dans un univers plus englobant où d'autres disciplines pourraient aussi avoir leur place selon les besoins des élèves et dans une optique de complémentarité.**

Le fait de s'ouvrir à d'autres champs du savoir plutôt que de s'en tenir aux quatre disciplines qui composent actuellement la formation générale commune s'inscrirait d'ailleurs dans la continuité des orientations retenues dans le cadre de la réforme du secondaire. Rappelons que celle-ci favorise, entre autres, l'expression des choix des élèves, surtout au deuxième cycle. Notons aussi qu'il est de plus en plus difficile de justifier l'exclusivité des disciplines qui définissent, encore aujourd'hui, la formation générale commune. Pourquoi celles-là de façon exclusive? Pourquoi celles-là encore aujourd'hui? Si le Conseil peut comprendre historiquement leur présence et bien qu'il reconnaisse la qualité de leur apport au regard des objectifs visés, il n'est pas en mesure de justifier leur statut particulier. Pour être en mesure de fournir aux jeunes les repères culturels « qui les aideront à articuler leur pensée, à éviter le piège de l'instantanéité, à apprécier les richesses des diverses cultures, à se situer dans l'espace et le temps ainsi qu'à se forger une identité à la fois individuelle et collective » (Baril et Péloquin, 2003 p. 20), il importe de revoir la composition de la formation générale. Dans le contexte actuel, il n'y a pas que la composante de formation spécifique qui soit appelée à se renouveler. Si la composition de la formation générale était pédagogiquement mieux fondée, en tenant compte des exigences de la société actuelle, le malaise qui l'affecte serait possiblement moins grand.

Cette diversité ne pourrait se concrétiser, toutefois, en l'absence de balises. Ces dernières s'imposeraient tout particulièrement pour ne pas dévier des buts assignés à cette formation, pour éviter l'éparpillement et assurer l'application d'un principe de complémentarité de la formation pour les élèves. Bien entendu, cette ouverture à d'autres disciplines de la formation générale ne saurait être perçue comme une réponse automatique à la quête de sens chez les élèves. Des exigences sur le plan de l'adaptation se poseraient, autant pour les nouvelles disciplines que pour celles qui font actuellement partie de la composante de formation générale. De plus, cette diversification devrait s'implanter progressivement sous la responsabilité des collèges et dans le respect de l'expertise déjà en place. Le Conseil est bien conscient des effets que cette orientation donnée à la formation générale pourrait avoir sur les tâches du personnel enseignant. Mais des solutions existent pour ne pas pénaliser les ressources professionnelles en place. Le renouvellement du corps enseignant prévu au cours des prochaines années apparaît d'ailleurs comme une condition favorable à cet égard.

<u>Quatrième piste de développement</u> – Définir des objectifs et des standards qui rendent bien compte des finalités poursuivies.

Comme bon nombre de personnes, le Conseil, sensible à l'importance des échecs aux premiers cours de langue d'enseignement et littérature et de philosophie, se demande si le niveau d'exigence des premiers cours n'est pas trop élevé. Plusieurs affirment en effet qu'en langue d'enseignement et littérature, la formation est devenue trop spécialisée. Alors que la littérature devrait être un contexte d'application du code linguistique et l'une des façons de développer un accès à la culture, il se pourrait que l'on passe actuellement à côté de l'un et l'autre de ces objectifs. **Est-ce le libellé des objectifs et des standards qui est en cause surtout ou plutôt l'interprétation qui en est faite? Le Conseil estime que les deux aspects de la question méritent une attention égale.** Les élèves qui arrivent au collégial éprouvent de sérieuses difficultés avec le code linguistique, mais les objectifs et standards des cours de langue d'enseignement et littérature, en particulier en milieu francophone, y accordent peu d'importance. C'est là une contradiction maintes fois rappelée lors des consultations. Il ne semble pas non plus que les finissantes et les finissants du secondaire aient toujours la maturité qu'il faut pour atteindre les objectifs tels qu'ils sont définis et appliqués dans certains cours de philosophie.

La réforme entreprise au secondaire porte des germes de solution par rapport à certaines des difficultés éprouvées actuellement. Toutefois, d'ici à ce que les solutions émer-

gent, des changements s'imposent, tout au moins de façon transitoire, pour faciliter le passage des élèves du secondaire au collégial. **Des modifications doivent être apportées dans la formulation des devis en langue d'enseignement et littérature** pour les axer davantage sur la maîtrise de la langue et éviter de donner prise à des formations trop spécialisées. Il ne s'agit pas d'exclure la littérature de ces cours, mais bien d'éviter les contenus trop spécialisés et d'accorder plus d'attention à la maîtrise de la langue. Parce qu'il faut savoir composer avec les compétences des élèves à leur arrivée au collégial, le Conseil est d'avis qu'**il faut aussi continuer d'offrir des activités de mise à niveau aux élèves plus faibles.** Il se peut que l'implantation de la réforme du secondaire diminue les besoins à cet égard. Toutefois, à court terme, le collégial se doit de les reconnaître et d'en tenir compte dans son offre de formation de même que dans l'information véhiculée auprès des élèves qui aspirent à des études collégiales, pour la formation préuniversitaire comme pour la formation technique d'ailleurs.

Les propositions déjà faites par la CEEC à cet égard représentent, selon le Conseil, des pistes intéressantes. Ainsi, en langue d'enseignement et littérature, l'idée d'appliquer, au secteur francophone, l'ouverture qui existe actuellement en milieu anglophone lui paraît souhaitable. Il en va de même pour la philosophie, où il vaudrait peut-être mieux s'en tenir à la compétence à appliquer une approche philosophique à la résolution de problèmes contemporains qu'à l'acquisition de savoirs philosophiques spécialisés. Si, pour ce faire, l'acquisition d'instruments théoriques est nécessaire, dans l'optique d'une formation générale qui vise à développer la rigueur et l'autonomie de la pensée, il n'y a pas lieu de développer un savoir philosophique très poussé. La même remarque pourrait d'ailleurs s'appliquer à l'ensemble des disciplines de la formation générale et des devis à concevoir.

Le Conseil pense aussi qu'**il ne faudrait pas écarter la possibilité de modifier le financement de certains cours de la formation générale** de manière à permettre un encadrement plus personnalisé, des groupes plus restreints ainsi que des approches qui tiennent compte des particularités des populations étudiantes.

Cinquième piste de développement – Rechercher de nouvelles modalités d'arrimage entre la formation générale et la formation spécifique.

Comme bon nombre de personnes, le Conseil a appuyé l'idée d'un arrimage plus soutenu entre ces deux grandes composantes des programmes. L'expérience récente tend à montrer qu'il est difficile, voire impossible, de répondre à l'ensemble des visées de la formation générale dans le contexte d'une approche programme, telle qu'elle a été recherchée jusqu'à maintenant. **Le Conseil constate que c'est d'abord, voire peut-être exclusivement, le développement d'attitudes et d'habiletés génériques que l'on parvient à arrimer à la formation spécifique dans une dynamique de programme. La volonté d'y inscrire toutes les finalités de la formation générale lui paraît de plus en plus de l'ordre de l'utopie.** Il se pourrait qu'elle comporte même le risque de sacrifier une partie des finalités de cette composante essentielle de la formation technique, comme en témoigne le débat actuel sur la formation générale. Faute de parvenir à l'intégrer, certains voudraient sinon la jeter par-dessus bord, du moins la restreindre substantiellement. Telle n'est pas l'option retenue par le Conseil.

Les rapprochements recherchés entre les deux composantes des programmes rencontrent des écueils notamment techniques, financiers, organisationnels et idéologiques. Mais, au fond, si ces rapprochements s'avèrent aussi difficiles, voire impossibles, c'est peut-être parce qu'ils s'opposent, en partie du moins, aux finalités de la formation générale. **Le Conseil considère comme plus opportun de revoir le choix fait jusqu'ici en faveur d'une intégration complète de la composante de formation générale dans une approche programme que de modifier les finalités de la formation générale.**

L'expérience acquise au cours des dernières années l'invite donc à exprimer certaines réserves. L'intégration complète des deux composantes ne lui semble pas réaliste; elle pourrait même compromettre l'atteinte d'une partie des objectifs visés par la formation générale. Il importe, selon le Conseil, d'en convenir sans remettre en question, pour autant, la pertinence des deux composantes ni l'approche programme. Il faudrait toutefois situer cette dernière dans une perspective un peu différente de celle qui existait lors de l'adoption des mesures de renouveau de l'enseignement collégial.

L'idée ici n'est pas de remettre en question le développement de l'approche programme, tel qu'il se concrétise présentement du côté de la composante de formation spécifique, mais de reconsidérer cette volonté de tout lier intimement aux particularités de la spécialisation. Poser une telle limite à l'approche programme appelle toutefois la recherche d'autres lieux (ou modalités) d'arrimage entre les deux grandes composantes des programmes, voire entre leurs principaux acteurs. Cette recherche s'impose d'autant plus que les départements à caractère disciplinaire qui structurent l'organisation scolaire des collèges ne sont pas propices à la mise en œuvre de programmes multidisciplinaires.

Les arrimages à développer dans le but de nourrir l'intérêt des élèves pour la formation générale pourraient passer, par exemple, par la création de liens plus étroits et plus personnalisés entre les élèves et les membres du personnel enseignant de la formation générale, en d'autres termes **par le développement d'une nouvelle dynamique en formation générale.** L'unité à construire au sein même de cette composante de formation apparaît comme un préalable. Mais les stratégies à développer concernent aussi **la recherche de nouveaux points d'ancrage entre le monde de la formation générale et celui de la spécialisation.** Pensons, par exemple, à la recherche de moyens d'assurer une meilleure communication entre les personnes qui enseignent les disciplines de la formation spécifique et celles qui sont affectées à la formation générale. Pensons au développement de stratégies pour favoriser la connaissance mutuelle entre ces deux mondes. Il existe des moyens d'intéresser le personnel enseignant de la formation spécifique à la formation générale. Il s'en trouve aussi pour faire connaître les différents programmes aux enseignantes et aux enseignants de la formation générale sans que cela implique l'intégration. Il faudrait sans doute **investir à la fois dans le développement et la diffusion de ces stratégies.**

En somme, les orientations privilégiées ici ne visent pas la recherche d'une formation générale intégralement adaptée aux programmes ou même aux secteurs. Elles remettent en question l'idée d'une approche programme qui vise nécessairement à intégrer tous les éléments des deux composantes de formation. Elles commandent plutôt un renouvellement des rapports entre ces deux cultures, entre ces deux mondes qui cohabitent au collégial, entre ces deux sous-systèmes qui demeurent encore trop fermés. Le Conseil est d'avis, enfin, que ce renouvellement devrait s'opérer dans le respect des besoins et des préoccupations de l'élève vu comme un jeune adulte en développement et non simplement comme un futur travailleur.

3.4.3 Recommandations

Considérant l'importance de la composante de formation générale pour la formation non seulement d'une main-d'œuvre qualifiée, mais aussi de personnes et de citoyens responsables;

considérant la pertinence pour tous les élèves inscrits au collégial, au secteur technique comme au secteur préuniversitaire, d'acquérir à la fois un fonds culturel et des compétences génériques;

considérant que les besoins et les champs d'intérêt des élèves inscrits dans une formation technique initiale ne sauraient se concevoir comme s'ils étaient liés exclusivement à leur spécialité professionnelle;

considérant que les seuls champs d'intérêt exprimés par les élèves, bien qu'ils doivent être pris en considération, ne peuvent constituer le facteur déterminant de la place à réserver à la formation générale dans les programmes;

considérant que, dans le respect des exigences du cheminement vocationnel des élèves, la formation générale confère une certaine souplesse à des programmes qui tendent par ailleurs à se rigidifier;

considérant que la composante de formation générale des programmes conduisant au DEC de la formation technique n'est pas que l'équivalent d'une douzième année d'études secondaires, mais qu'elle n'est pas non plus le lieu d'apprentissages spécialisés;

considérant la confusion entourant les finalités de la formation générale dont témoignent les divergences de vues qui s'expriment;

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation :

1. de réaffirmer et de clarifier les finalités actuelles de la formation générale dans son ensemble;

2. de maintenir dans les proportions actuelles une formation générale pour toutes les personnes qui amorcent des études collégiales en vue de l'obtention d'un DEC et de définir ce qui doit être commun à tous les programmes.

   Pour circonscrire l'aspect commun de cette formation, le Conseil propose de retenir les paramètres suivants :
   - la poursuite des mêmes buts pour l'ensemble des personnes inscrites en formation initiale;
   - des objectifs et des standards, en formation générale, similaires pour l'ensemble des élèves, qu'ils soient inscrits au secteur technique ou au secteur préuniversitaire;
   - un accès aux mêmes grands domaines du savoir, donc les mêmes possibilités d'ouverture à la culture, selon des modalités qui pourraient varier toutefois en fonction des programmes et des besoins des élèves;
   - des possibilités de choix pour les élèves, dans un contexte balisé qui assure notamment la complémentarité de la formation générale et de la formation spécifique;
   - des activités de formation offertes, en partie du moins, dans des lieux et des contextes réunissant des élèves de programmes et de secteurs de formation différents;

3. de définir des objectifs et des standards qui rendent bien compte des finalités poursuivies – soit le développement de compétences génériques ainsi que l'accès à un fonds culturel – et qui n'incitent pas à l'élaboration d'activités d'apprentissage à contenu trop spécialisé;

4. de laisser aux collèges le choix des moyens d'atteindre ces objectifs et ces standards, et ce, en maintenant une cohérence avec le Règlement sur le régime des études collégiales (RREC).

Le Conseil recommande aussi aux collèges :

5. de voir à la consolidation d'un leadership d'établissement assurant à l'ensemble des élèves des activités de formation signifiantes et conformes aux objectifs et standards ministériels.

Considérant les difficultés particulières que présente la formation générale pour les élèves de la formation technique, dont les programmes sont souvent lourds;

considérant que la volonté d'offrir une formation signifiante pour les élèves découle d'abord et avant tout d'une volonté de favoriser l'acquisition de savoirs durables et que la recherche de solutions doit se faire en tenant compte de l'hétérogénéité de la formation technique;

considérant les exigences de la vie sociale et professionnelle contemporaine de même que la place faite à l'univers des *humanités* classiques aux dépens d'autres champs du savoir tout aussi pertinents pour répondre aux visées de la formation générale;

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation et aux collèges :

6. d'assurer une plus grande diversité dans la composition et la mise en œuvre de la formation générale :
- en faisant appel à un éventail de disciplines plus large qui inclue, par exemple, le domaine des sciences de la nature, des sciences appliquées et des technologies ainsi que le domaine des sciences humaines et sociales;
- en assurant à l'élève des possibilités de choix réels tout en accordant un statut particulier à la langue d'enseignement;
- en ayant recours à des modalités d'organisation et de financement qui tiennent compte des exigences réelles des différentes activités de formation de cette composante des programmes.

Considérant les difficultés éprouvées pour ce qui est des rapprochements tentés jusqu'à maintenant dans l'optique de rendre la formation générale plus signifiante pour les élèves;

considérant que ce ne sont que les attitudes et habiletés génériques que l'on parvient à arrimer à celles de la formation spécifique et que la volonté de lier tous les aspects de la formation générale à ceux de la formation spécifique ne saurait se concrétiser sans trahir les finalités de la formation générale;

considérant le bien-fondé de l'arrimage des deux grandes composantes des programmes (formation générale et formation spécifique) et non de leur intégration;

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation et aux collèges :

7. d'aborder dorénavant l'arrimage des deux composantes de formation des programmes en retenant :
- que l'approche programme doit être maintenue;
- que cette approche ne saurait impliquer cependant que tout soit intimement lié à la spécialisation;
- que l'on doit même éviter d'établir une relation trop étroite entre les deux composantes pour ne pas trahir les finalités culturelles de la formation générale;
- qu'il importe, par ailleurs, de travailler au développement de rapports plus consistants entre les différents acteurs de la formation générale;
- qu'il est aussi nécessaire de multiplier les lieux et les modalités de communication entre le personnel enseignant des disciplines techniques et celui de la formation générale, et ce, dans le but de nourrir l'intérêt des élèves pour la formation générale.

CHAPITRE 4 DES POSSIBILITÉS D'ARRIMAGE AVEC LES AUTRES ORDRES D'ENSEIGNEMENT

Le développement d'arrimages entre les différents ordres d'enseignement demeure une préoccupation de longue date. La réforme de 1993 y faisait référence pour ce qui est du passage entre le secondaire et le collégial. Peu de temps après l'annonce des mesures de renouveau au collégial, l'énoncé d'orientation en matière de formation professionnelle et de formation technique (MEQ et MESS, 1993) présentait les arrimages entre les ordres d'enseignement comme une façon d'assurer la souplesse des programmes et comme un enjeu majeur du système. Qu'en est-il de ces arrimages? Répondent-ils aux attentes?

Le présent chapitre ne traite pas du phénomène dans son ensemble puisqu'il s'en tient à une réflexion sur les programmes. Il fournit, néanmoins, des éléments de réponse à ces questions en abordant, dans un premier temps, les arrimages entre les programmes de la formation professionnelle et ceux de la formation technique et, dans un deuxième temps, les arrimages entre les programmes de la formation technique et ceux de la formation universitaire. Le passage du secteur technique à l'université n'était pas au cœur de la réforme de l'enseignement collégial. Mais, étant donné l'essor qu'il connaît, contrairement aux arrimages souhaités entre la formation professionnelle et la formation technique, cette question ne pouvait être écartée de la réflexion sur les programmes.

Rappelons que cet avis ne traite que des programmes conduisant au DEC. Aussi, par cette réflexion sur les possibilités d'arrimage, le Conseil ne prétend-il pas offrir une présentation exhaustive des différentes pratiques. Pour ce faire, il aurait fallu y inclure les programmes conçus pour les adultes, qui donnent droit à une attestation d'études collégiales (AEC) et dont le potentiel d'arrimage avec la formation professionnelle est plus grand.

4.1 DES ARRIMAGES DIFFICILES ENTRE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET LA FORMATION TECHNIQUE

La poursuite des études en formation technique à la suite d'une formation professionnelle demeure un phénomène peu répandu, même dans des établissements qui offrent les deux types de formation. D'ailleurs, la poursuite des études à la formation professionnelle universitaire, de même que le retour au secondaire en formation professionnelle après un séjour au secteur technique, semblent plus fréquents que le passage de la formation professionnelle à la formation technique.

Pourtant, la volonté des acteurs de l'éducation de développer des passerelles entre le secteur professionnel et le secteur technique s'est exprimée à de multiples reprises. Par ces arrimages, on vise surtout à favoriser la poursuite des études à l'enseignement supérieur. Ils répondent à une volonté de diversifier, voire de démocratiser, l'accès au DEC de la formation technique. Mais on cherche aussi, de cette façon, à valoriser la formation professionnelle offerte au secondaire. Les arrimages font référence tantôt au développement de passerelles pour les diplômés de la formation professionnelle, tantôt au développement de véritables filières faisant appel à des programmes intégrés, amorcés en troisième secondaire pour se terminer après un DEC ou même un BAC.

Plusieurs énoncés d'orientation y font référence et des mesures particulières ont été prises pour en favoriser la réalisation. Le présent chapitre rappelle, à cet égard, les procédures d'harmonisation qui font partie du processus d'élaboration des programmes de la formation professionnelle et de la formation technique. Il fait référence aux incitatifs en faveur du développement de programmes intégrés DEP-DEC. Il traite enfin des modifications apportées au Règlement sur le régime des études collégiales au sujet des conditions d'admission des titulaires d'un DEP aux programmes conduisant au DEC de la formation technique. Qu'est-il advenu de ces différentes mesures?

4.1.1 L'harmonisation lors de l'élaboration ministérielle des devis de programmes

Lors de l'élaboration ministérielle des devis de programmes, des travaux d'harmonisation sont réalisés. L'objectif visé est, par exemple, de faire en sorte que certains apprentissages effectués par les élèves de la formation professionnelle puissent leur être reconnus s'ils veulent poursuivre leur formation dans le même domaine au collégial. Ces travaux s'inscrivent dans une optique de reconnaissance des acquis. Ils représentent une des conditions permettant la réalisation de programmes intégrés DEP-DEC.

En septembre 2000, 56 programmes conduisant au DEC (sur 117) ont été identifiés comme pouvant être touchés par une harmonisation avec l'enseignement professionnel. **Les applications pratiques de cet exercice d'harmonisation (détermination de compétences communes à la formation professionnelle et à la**

formation technique) semblent toutefois très limitées, surtout pour les raisons suivantes : développement non synchronisé des programmes concernés; différence dans les modes d'élaboration des programmes selon qu'il s'agisse de formation professionnelle ou de formation technique; différence dans la façon de concevoir les compétences d'un ordre d'enseignement à l'autre; volume restreint de la population étudiante concernée; concertation difficile entre les établissements et conditions d'admission aux études collégiales. De plus, en formation technique surtout, certains apprentissages requièrent la maîtrise de fondements théoriques, ce qui rend plus difficile la reconnaissance des acquis d'un programme à l'autre. En effet, bien qu'elles puissent faire partie du même domaine, ce n'est pas que la durée des études qui différencie une formation technique d'une formation professionnelle. C'est aussi son niveau de complexité et la maîtrise des fondements théoriques qu'elle peut exiger.

4.1.2 Le développement des DEP-DEC

Les programmes intégrés de type DEP-DEC s'inspirent, notamment, d'expériences américaines (*Tech Prep*) qui, en 1995, comptaient environ 100 000 inscrits (Pagé, 1995). Cette filière, qui reconnaît la formation professionnelle dès le second cycle du secondaire, a aussi pour caractéristique d'inclure une formation générale adaptée tout au long du programme. Elle fait partie des mesures proposées par le Ministère pour diversifier l'accès à la formation professionnelle.

En 1995, lors d'une enquête menée par la Fédération des cégeps (1995a) auprès de directions des études, 21 collèges disaient avoir amorcé le développement de projets de programmes intégrés de formations du secondaire et du collégial (volet 4 de la diversification des voies d'accès à la formation professionnelle). Ces projets visaient à permettre aux élèves de troisième secondaire de s'inscrire dans un programme de formations professionnelle et technique intégrées dans lequel la formation générale était présente; ce programme devait donner accès à trois diplômes, soit le DES, le DEP et le DEC.

Rares sont toutefois les projets qui ont été menés à terme. En 1997-1998, trois projets faisant référence à trois programmes différents et impliquant plusieurs établissements n'accueillaient que 50 élèves. L'année suivante, un seul projet était associé à une deuxième cohorte. En janvier 2000, 40 élèves entreprenaient l'étape qui devait les mener au DEC (Vigneault, 2002). Dans son récent plan de développement, la Fédération des cégeps encourage l'élaboration de ce type de programmes tout en proposant aussi de « créer des passerelles entre le DEP et l'AEC lorsque cela est pertinent » (Fédération des cégeps, p. 39).

Le regard porté sur deux de ces expériences, dont l'une se trouve dans le domaine de l'agriculture et l'autre, dans celui de l'électronique, montre, entre autres, qu'il peut y avoir différentes façons de concevoir ces programmes. Dans un cas, il s'agit plus d'une harmonisation que d'une réelle intégration des programmes entraînant, dans les faits, la reconnaissance par le collégial d'une partie de la formation professionnelle du secondaire, moyennant le respect des conditions d'admission du collégial. Dans l'autre cas, il s'agit d'un programme conçu de manière intégrée dans un cheminement de cinq ans, à partir de la quatrième secondaire. Toute la formation professionnelle et toute la formation technique se donnent dans le centre de formation professionnelle. Seule la composante de formation générale des études collégiales est offerte au cégep, et ce, au cours des deux dernières années d'études.

Si les projets de cette nature sont rares, on peut constater que c'est précisément parce que leur mise en œuvre pose de sérieuses difficultés. À titre d'exemple, soulignons que le recrutement des élèves pour ce genre de programmes requiert des investissements considérables. Les efforts pour les motiver par rapport aux exigences de la formation générale (du secondaire et du collégial) ne sont pas négligeables. D'autres sont également nécessaires pour motiver le personnel enseignant de l'un et l'autre ordre d'enseignement à s'engager dans ce type de projets. Il faut travailler autant pour convaincre de l'importance de la formation générale que pour parvenir à reconnaître les équivalences de formation. De plus, l'accès à la formation générale au secondaire n'est pas facile, non seulement par manque d'intérêt, mais aussi en raison de difficultés organisationnelles (locaux, cycles de cours, etc.).

Lorsque l'on parvient à les mettre en œuvre, les résultats anticipés sont néanmoins positifs. C'est là un constat fait au contact d'élèves peu nombreux, mais particulièrement motivés à poursuivre leurs études, des élèves qui, sans ce projet, les auraient vraisemblablement abandonnées. Malgré le caractère très préliminaire des résultats et le petit nombre de personnes engagées dans ces programmes, les taux de persévérance et de réussite des élèves semblent plutôt bons. Une amélioration de la qualité des programmes peut aussi découler d'efforts d'harmonisation. Il en va de même pour la valorisation de la formation professionnelle aux yeux des élèves et du personnel enseignant. **Des personnes impliquées dans ces projets en font d'ailleurs la promotion, mais à certaines conditions toutefois.** Le développement de ces programmes suppose, par exemple, une collaboration plus soutenue entre les enseignantes et les enseignants des deux ordres d'enseignement en vue d'une meilleure

harmonisation des contenus, des approches pédagogiques et de l'encadrement des élèves. Il commande aussi un meilleur soutien de la part du Ministère, les investissements que leur mise en œuvre requiert étant substantiels.

4.1.3 Les structures d'accueil développées pour les personnes diplômées de la formation professionnelle

En décembre 2002, le ministre relançait l'implantation de passerelles entre la formation professionnelle et la formation technique par une modification de l'article 2 du RREC. Cette modification avait pour effet d'alléger les conditions d'admission à des programmes d'études collégiales conduisant au DEC pour certains diplômés de la formation professionnelle. Pour compenser le manque de formation générale, on entendait offrir des activités de mise à niveau aux personnes inscrites dans ces nouveaux cheminements.

Tout en reconnaissant la pertinence de travailler au développement de passerelles entre la formation professionnelle et la formation technique, le Conseil (CSE, 2001), qui n'avait aucune raison de mettre en doute la pertinence des exigences actuelles des études collégiales et qui était soucieux de favoriser la réussite des élèves appelés à s'engager dans ce type de cheminement, s'est montré très critique par rapport au projet ministériel. Il incitait alors le ministre à soutenir la mise en œuvre d'expérimentations dans un nombre restreint de programmes et à en évaluer les impacts avant d'étendre la mesure.

Le plan d'action ministériel finalement adopté en ce sens, en juin 2001, tenait compte des inquiétudes exprimées par le Conseil. Ce plan, qui, à long terme, visait alors treize programmes de la formation professionnelle et dix-neuf programmes ou voies de sortie de la formation technique, précisait toutefois que les expérimentations se limiteraient, dans un premier temps, à deux programmes techniques (420.A0 *Techniques de l'informatique* et 241.A0 *Techniques de génie mécanique*) pour l'automne 2002.

Le regard porté[82] sur ces deux expérimentations montre encore la difficulté de recruter une clientèle suffisamment nombreuse pour que les établissements soient en mesure d'offrir une formation accompagnée d'un encadrement adéquat[83]. Celles et ceux qui s'y engagent sont peu nombreux mais, par contre, très motivés. Néanmoins, ils ont besoin d'un encadrement particulier pour soutenir leur motivation, par rapport à la formation théorique surtout. Pour assurer le développement de ces programmes, différentes conditions sont établies, dont une offre de formation à site unique; un travail de promotion considérable qui suppose un partenariat interne et externe; des élaborations de programmes concomitantes et une formation offerte, de préférence, dans les mêmes lieux (soit au centre de formation professionnelle, soit au collège); enfin, un assouplissement des règles de financement de la formation au collégial pour offrir aux élèves les conditions et l'encadrement requis pour la réussite de leurs études.

4.2 LES POSITIONS DU CONSEIL SUR L'ARRIMAGE ENTRE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET LA FORMATION TECHNIQUE

4.2.1 Piste de développement retenue

Le Conseil souscrit, il va sans dire, à l'objectif de diversifier l'accès au DEC à la condition, toutefois, de ne pas en sacrifier la qualité ni minimiser les exigences d'une formation initiale. S'il juge à propos de poser ces conditions, c'est en raison du contexte d'implantation des programmes intégrés. Les conditions établies jusqu'à maintenant par le Ministère pour la mise en œuvre de ce type de programmes lui semblent minimiser les difficultés liées à une telle entreprise dans le contexte actuel. Elles donnent à penser, parfois, que la différence entre la formation professionnelle et la formation technique pourrait se résumer à une question de durée de formation, ce qui n'est pas le cas. Par moments, elles semblent répondre davantage à des objectifs de promotion et de valorisation de la formation professionnelle qu'à de réelles visées d'accès à l'enseignement technique.

Le développement de filières et d'un continuum de formation, tel qu'il a été esquissé au cours des dernières années, a fait craindre l'exercice de pressions à la baisse sur les programmes d'études. Or, le besoin d'un arrimage entre les ordres d'enseignement ne devrait pas entraîner

82. Ces observations sont tirées d'une série d'entretiens réalisés par Daniel Campeau à la demande de la Commission de l'enseignement collégial.

83. Dans un cas, on n'a pas réussi à démarrer le projet faute d'élèves. Dans l'autre cas, le projet fonctionne depuis peu avec 29 inscrits d'une douzaine de commissions scolaires. Le recrutement représente un problème de taille : la clientèle de la formation professionnelle n'est pas attirée par la formation générale; elle vise le marché du travail à court terme. De plus, le programme donnant accès à l'attestation de spécialisation professionnelle et développé dans le même domaine entre, semble-t-il, en concurrence avec ce projet. Ce type de formation requiert beaucoup de disponibilité de la part des élèves, ce qui fait qu'il s'adresse davantage aux jeunes qu'aux adultes. Mais les jeunes n'ont pas toujours l'intérêt ni la motivation qu'il faut pour s'investir autant dans des activités de formation générale.

de modification des exigences de formation à l'enseignement technique. Il est souhaitable, certes, que la finissante ou le finissant de la formation professionnelle n'ait pas à reprendre la formation déjà acquise, du moins pour l'essentiel, lorsqu'il veut poursuivre sa formation au collégial. Ses acquis devraient être reconnus sans pour autant que cela suppose que les programmes techniques soient conçus en fonction des exigences de la formation professionnelle. **Une formation qui débouche sur un niveau supérieur ne donne pas nécessairement un accès direct à une formation supérieure sans autres préalables, et ce, surtout lorsqu'il est question de formations dont la fonction première est de conduire au marché du travail (comme c'est le cas pour la formation professionnelle et pour la formation technique).** Ce qui importe avant tout, c'est que la formation première fournisse l'essentiel des outils qui permettent à la personne de poursuivre ses études si elle le désire et que la formation qui suit soit suffisamment souple dans ses modalités d'accueil pour permettre la reconnaissance des acquis.

Cela dit, le Conseil entrevoit l'avenir des arrimages secondaire-collégial relevant des programmes en considérant la piste de développement qui suit.

Piste de développement – Poursuivre la mise en œuvre et l'évaluation de projets de type DEP-DEC dans un cadre limité et sans réduire les exigences actuelles en formation générale pour ce qui est d'accéder au DEC, tant au secondaire qu'au collégial.

Le Conseil est d'avis qu'il peut être intéressant de poursuivre la mise en œuvre et l'évaluation de programmes intégrés. **On devrait, en effet, permettre aux expériences en cours de porter leurs fruits si l'on veut être en mesure d'établir les conditions nécessaires pour assurer la réussite de ce type de cheminements particuliers.** Mais, pour ce faire, il importe aussi d'assurer les ressources nécessaires à leur mise en œuvre et à leur évaluation. Ce développement s'impose d'abord avec l'objectif de maximiser les possibilités de formation pour les élèves.

Est-ce un mode de formation généralisable? Non, répond le Conseil tout en reconnaissant qu'il se justifie dans certains cas. En ce sens, le phénomène mérite d'être approfondi pour identifier les secteurs prometteurs à cet égard. Le Conseil est d'avis que **le développement de ces cheminements ne peut convenir qu'aux programmes de formation professionnelle les plus exigeants**[84], aux cas où il existe des programmes apparentés aux deux ordres d'enseignement et lorsque les inscrits sont suffisamment nombreux. Les cas où la complémentarité d'une formation professionnelle et d'une formation technique dans un même domaine pourrait constituer un avantage devraient aussi être pris en considération, mais ils risquent d'être peu nombreux. De plus, étant donné les exigences que pose l'enseignement supérieur, auquel appartient la formation technique, c'est essentiellement la formule qui donne aussi accès aux trois diplômes (DES, DEP et DEC) dont le Conseil reconnaît ici la pertinence.

Dans le contexte actuel, **les coûts que requiert la mise en œuvre de programmes intégrés sont disproportionnés par rapport aux résultats obtenus**, si positifs soient-ils chez quelques individus. Ces programmes ne répondent finalement qu'aux besoins d'un nombre limité d'élèves et appellent, par ailleurs, des investissements majeurs. Leur implantation demeure difficile même lorsque les conditions optimales (un seul lieu de formation, par exemple) sont réunies. Les exigences de la formation générale représentent actuellement une contrainte majeure. Tant et aussi longtemps que les deux systèmes (formation professionnelle et formation technique) reposeront sur des logiques aussi différentes, le développement de ce type de programmes, pour des élèves qui n'ont pas obtenu leur DES, aura peu d'avenir, même dans un spectre limité.

L'évolution actuelle semble démontrer qu'il y a plus d'affinités entre la formation technique et la formation universitaire de type professionnel qu'entre la formation professionnelle du secondaire et la formation technique. Toutefois, il se peut que le continuum formation professionnelle-formation technique soit possible, voire souhaitable dans quelques cas. **Un tel développement pourrait mieux s'envisager, toutefois, si la formation professionnelle était plus valorisée, mais surtout si elle n'était plus amputée, comme elle l'est présentement, de sa composante de formation générale.** Le Conseil est d'avis qu'on ne saurait laisser entendre que, sans reconsidérer la place de la formation générale dans les programmes de formation professionnelle ni permettre aux élèves d'acquérir au cégep la formation manquante dans des conditions qui favorisent leur réussite, ce type de cheminement puisse connaître un développement d'envergure. Si des continuums sont à promouvoir, des changements de cet ordre s'imposent aussi, sinon des dérives pourraient s'ensuivre au regard de la réussite des élèves ou même de la qualité de la formation technique.

84. Les exigences font référence ici aux conditions d'admission (conditions générales et préalables spécifiques) ainsi qu'à la durée du programme.

4.2.2 Recommandations

Considérant l'importance de favoriser les passages interordres;

considérant la diversité des programmes de la formation technique et l'arrimage possible de certains d'entre eux avec des programmes de la formation professionnelle;

considérant la perspective de formation initiale qui caractérise les programmes de la formation technique conduisant au DEC et les exigences qu'elle pose;

considérant le fait que les programmes de la formation professionnelle et ceux de la formation technique demeurent conçus selon des logiques très différentes;

considérant les nombreux efforts tentés jusqu'à maintenant et les faibles résultats obtenus au regard du nombre d'inscriptions, qui témoignent du peu d'intérêt des élèves pour les programmes de type DEP-DEC;

considérant le fait que les programmes harmonisés et intégrés ne représentent qu'une des modalités possibles d'arrimage;

considérant qu'une formation qui débouche sur un ordre supérieur n'implique pas nécessairement qu'elle y donne directement accès sans autres préalables, surtout s'il est question d'une formation dont la fonction première est de conduire au marché du travail;

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation et aux établissements d'enseignement secondaire et collégial :

1. de procéder à une évaluation systématique des projets en cours;
2. de ne poursuivre, en formation initiale, le développement de projets de type DEP-DEC que dans un cadre limité, sans réduire les exigences actuelles de la formation générale relativement à l'accès au DEC, et ce, tant au secondaire qu'au collégial, ce qui implique qu'on privilégie la formule DEP-DES-DEC;
3. d'investir surtout dans la reconnaissance des acquis et dans l'offre d'activités de mise à niveau, pour permettre l'accès à la formation manquante et ainsi faciliter le passage du secondaire au collégial.

4.3 DES ARRIMAGES SUBSTANTIELS ENTRE LA FORMATION TECHNIQUE ET LA FORMATION UNIVERSITAIRE

4.3.1 La croissance du taux de passage à l'université chez les personnes diplômées de la formation technique

Plus du quart des diplômés de la formation technique poursuivent leurs études à l'université. Leur proportion varie selon les programmes et est plus élevée chez les hommes que chez les femmes. En outre, le nombre de diplômés de la formation technique qui poursuivent leurs études à l'université tend à augmenter, alors qu'il diminue chez les diplômés du secteur préuniversitaire. À l'automne 2001, parmi les personnes diplômées de la formation technique en 2000-2001, 22,2 % poursuivaient leurs études à l'université (25,6 % chez les hommes et 19,7 % chez les femmes). Cette prolongation des études s'observe surtout dans le domaine des sciences appliquées (31,3 %), suivi du domaine des sciences de l'administration (29,1 %). Pour certains programmes de formation technique, les taux varient entre 35 % et 40 %. C'est le cas, par exemple, dans les programmes *Technologie de l'architecture*, *Technologie du génie civil*, *Techniques de génie mécanique*, *Construction aéronautique*, *Techniques administratives : gestion* et *Techniques de commercialisation de la mode*. Dans d'autres programmes, les taux vont même au-delà des 40 %, par exemple *Technologie du génie industriel*, *Techniques administratives (410-12)*, *Techniques administratives : marketing*, *Techniques administratives : finance* ainsi que *Musique populaire* (MEQ, 2003a, p. 8).

Ces résultats sont le fruit de l'application d'un ensemble de mesures, telles que la reconnaissance des acquis de formation, les structures d'accueil adaptées pour les personnes diplômées du secteur technique (identification de préalables particuliers), les programmes harmonisés ou conçus à leur intention[85], les programmes intégrés ou harmonisés de type DEC-BAC de même que les certificats universitaires s'inscrivant dans la continuité du DEC de la formation technique. Il est à noter aussi que plusieurs programmes universitaires ont, comme seule condition d'admission, le fait d'avoir terminé un programme conduisant au DEC.

4.3.2 Le développement des DEC-BAC

Les programmes de type DEC-BAC ne représentent qu'une mesure parmi d'autres à cet égard et **ils se font de plus en plus nombreux.** En 2002, onze programmes techniques et onze programmes de baccalauréat étaient

85. L'École de technologie supérieure (ÉTS) offre des programmes de génie permettant d'accueillir directement les finissants en techniques physiques et en technique de l'informatique.

visés par ce type de formation. Comme l'illustrent les taux de passage observés, ces programmes se trouvent dans les secteurs des techniques biologiques, des techniques de l'administration et des techniques physiques. Au total, 22 établissements d'enseignement collégial privés et publics offraient ce type de formation (en techniques administratives surtout). Plus d'une dizaine d'autres projets étaient en élaboration dans d'autres domaines.

On constate cependant que **l'engagement par rapport au développement de ce type de programmes n'est pas le même dans toutes les universités.** En effet, les universités de la région de Montréal y sont beaucoup moins impliquées. L'admission des finissantes et des finissants du secteur technique est d'ailleurs beaucoup moins forte dans les universités montréalaises (à l'exclusion de l'École de technologie supérieure) que dans les autres universités, probablement pour des raisons d'ordre démographique.

4.3.3 Leurs particularités

Par la formule du DEC-BAC, « l'établissement universitaire s'engage à reconnaître à un élève des acquis du programme du collégial pour l'équivalent d'une année d'études universitaires. Cette formule permet à l'élève d'obtenir, généralement en quatre ou cinq années d'études, un double ou un triple diplôme, c'est-à-dire un diplôme d'études collégiales techniques et un baccalauréat et même, dans certains cas, un certificat de premier cycle[86] ».

Ces programmes sont de deux types, soit le DEC-BAC intégré ou le DEC-BAC harmonisé. « Dans les deux cas, l'élève entre à l'université en deuxième année du programme de baccalauréat[87] ». Les programmes harmonisés sont aujourd'hui beaucoup plus répandus que les programmes intégrés, dont le plus connu, sinon le seul, concerne les programmes *Soins infirmiers* et *Sciences infirmières*.

Selon une étude faite par un groupe de travail du CLES (Blouin et autres, 1998), les différences entre les deux se situent au regard :

- de l'élaboration des programmes, seul le programme universitaire étant modifié dans le cas des programmes harmonisés et les programmes (de l'un et l'autre ordre d'enseignement) n'étant pas élaborés au même moment;
- de la continuité des programmes, qui n'est pas complètement assurée dans les programmes harmonisés;
- de la durée totale de formation, qui se trouve diminuée dans les deux cas, mais qui l'est davantage dans les programmes intégrés;
- des lieux de formation, qui peuvent varier dans les programmes intégrés;
- des modalités d'obtention du DEC et du BAC. Dans le cas des programmes intégrés, le DEC peut être obtenu une fois amorcées les études universitaires.

La formule la plus répandue est le DEC-BAC harmonisé qui réunit trois années de formation technique au collégial et deux années au baccalauréat. On aurait abandonné la formule 2,5/2,5 pour différentes raisons, dont le danger de compromettre la mission de la formation technique, la nécessité de reconnaître la formation technique à sa juste valeur ou encore les variations dans les programmes du collégial, qui rendaient la reconnaissance plus difficile. Dans les ententes conclues avec les universités, les collèges garantissent que les compétences acquises au collégial, au terme du programme conduisant au DEC, rendent l'étudiante ou l'étudiant apte à poursuivre ses études en deuxième année du baccalauréat, dans un programme apparenté.

4.3.4 Leurs avantages

Plusieurs avantages sont associés à l'élaboration de ce type de programmes, en particulier par les personnes déjà impliquées dans leur développement. Peu de résultats sont disponibles actuellement parce que les expériences ont débuté, pour la plupart, après 1999, mais les personnes qui poursuivent leurs études à l'ordre suivant semblent bien réussir. Celles qui s'y engagent en sont généralement satisfaites, mais cela ne conduit pas toujours à une hausse de la scolarisation, plusieurs abandonnant en cours de route.

Certaines personnes sont d'avis que les élèves inscrits en administration à l'université après avoir obtenu un DEC en techniques administratives réussissent mieux que celles qui ont obtenu un DEC au secteur préuniversitaire. Au regard des programmes, l'information recueillie auprès des personnes engagées dans ce type de projets laisse entendre qu'au-delà d'une réduction de la redondance des enseignements, l'examen approfondi des programmes concernés contribue à en améliorer la qualité. L'harmonisation des programmes peut aussi offrir à l'université la possibilité de se concentrer sur la formation théorique ou encore celle de recourir à l'équipement technique des collèges. Ce type d'arrimage peut cependant entraîner une augmentation des exigences (au collégial) dans l'ensemble des compétences et non seulement du côté des disciplines contributives.

---

86. *Guide Choisir l'université*, 2003, p. 246.

87. *Ibid.*

Sur le plan de l'effectif universitaire ou collégial, les programmes harmonisés représentent un facteur de promotion susceptible de favoriser le recrutement. Ils permettent, là aussi, l'accueil d'étudiantes et d'étudiants très motivés et même de personnes qui, en d'autres circonstances, n'auraient pas envisagé accéder à des études universitaires. De plus, les programmes harmonisés nourrissent, dit-on, chez le personnel enseignant du collégial, le sentiment de faire partie de l'enseignement supérieur, valorisant ainsi la formation technique. Ils représentent des expériences de partenariat jugées très enrichissantes. Des expériences qui favorisent la concertation entre les collèges – qui ont dû revoir, à l'occasion, certains aspects de leurs programmes pour faciliter leur reconnaissance par l'université – ainsi que les rapprochements entre établissements d'ordres différents. Ils apprennent ainsi à se connaître, à se reconnaître et à travailler ensemble, dans le respect de leur mission respective.

4.3.5 Leurs difficultés et leurs contraintes

Mais leur mise en œuvre présente aussi des contraintes et des difficultés de différentes natures. Lors des consultations réalisées pour la Commission, on a fait référence à des discussions parfois difficiles entre des établissements dont les finalités, les méthodes d'élaboration de programmes et les cultures étaient très différentes. On a fait référence aussi à l'autonomie des universités, qui les rend libres de s'engager ou non dans de tels projets, au pouvoir déterminant des professeurs et des départements, qui peut entraîner l'interruption d'un projet en cours de route, à la difficulté d'éliminer tous les dédoublements, à la surcharge de travail que demande l'organisation de ces programmes sans oublier la menace que peut représenter, à l'occasion du moins, la mise en œuvre de ce type de programmes pour la tâche des enseignantes et des enseignants.

Certains craignent que ce développement ait pour effet de limiter les possibilités d'offrir au collégial des formations de plus de trois ans. Des réserves sont aussi liées au fait que ces programmes puissent exercer des pressions à la hausse sur les exigences des programmes d'études techniques ou encore des pressions à la baisse sur le contenu des programmes universitaires. Dans certains milieux, on croit également qu'ils pourraient carrément compromettre la formation de techniciennes et de techniciens dans des domaines particuliers[88]. L'écologie générale du système collégial pourrait même être remise en question par le développement de ces programmes. Ainsi, pour concurrencer la filière du secteur préuniversitaire, des pressions à la hausse pourraient s'exercer sur les programmes conduisant au DEC de la formation technique, modifiant ainsi non seulement leurs finalités, mais aussi leurs exigences et, par conséquent, leur accès. Rien n'indique, par ailleurs, que cette filière technique remplacerait la filière existante, qui prépare plus directement les élèves au marché du travail. Ainsi, pour éviter de limiter l'accès à l'enseignement technique, on peut imaginer le développement d'une double filière technique conduisant tantôt directement au marché du travail, tantôt à l'université et dont la reconnaissance sociale pourrait éventuellement varier.

4.4 LES POSITIONS DU CONSEIL SUR LES ARRIMAGES ENTRE LA FORMATION TECHNIQUE ET LA FORMATION UNIVERSITAIRE

4.4.1 Pistes de développement retenues

L'examen que le Conseil a pu faire de cette question ne lui a pas permis de cerner les facteurs explicatifs de ce passage de plus en plus fréquent de la formation technique aux études universitaires. La cause n'est certainement pas unique. Elle relève vraisemblablement autant de la promotion qui en est faite par les collèges, de l'évolution des aspirations professionnelles dans des établissements où cohabitent la formation technique et la formation préuniversitaire que de la volonté de l'élève de maximiser ses chances d'obtenir rapidement un emploi dans son domaine. Il serait d'ailleurs intéressant de poursuivre l'investigation à cet égard. L'examen fait par le Conseil a montré, cependant, qu'il existait de nombreux avantages à promouvoir l'harmonisation de programmes de la formation technique et de la formation universitaire, dans les domaines qui s'y prêtent. Mais l'état de situation qui précède indique aussi que le développement de programmes harmonisés peut avoir des effets pervers auxquels il faut prêter attention. En ce qui concerne l'harmonisation des programmes entre la formation technique et la formation universitaire, le Conseil retient deux pistes de développement.

<u>Première piste de développement</u> – Soutenir l'élaboration de programmes harmonisés de type DEC-BAC dans le respect de la mission de formation du collégial et de celle de l'université, et ce, dans une perspective d'équité pour les élèves.

Le Conseil souscrit tout particulièrement à l'objectif d'éviter les dédoublements de formation et de favoriser le développement de partenariat entre les ordres d'enseignement. Mais il maintient aussi qu'il faut avoir

88. On a fait référence, par exemple, au domaine de l'aéronautique, où les techniciennes et les techniciens n'occupent pas la place qui devrait leur revenir sur le marché du travail, ou encore à celui des soins infirmiers, où se dessine, semble-t-il, une volonté d'intégrer la formation collégiale à la formation universitaire.

le souci de ne pas compromettre la mission actuelle de la formation technique, qui consiste d'abord à former pour le marché du travail, ni le droit de l'élève d'y accéder au terme de la partie collégiale de sa formation. L'effet *warming-up*[89] que la fréquentation de l'enseignement technique, dans un contexte où formation préuniversitaire et formation technique cohabitent, peut avoir sur les aspirations professionnelles des élèves ne doit pas être négligé. Il importe, en effet, de ne pas sous-estimer le potentiel de la formation technique pour ce qui est de favoriser la hausse de la scolarisation de la population. Mais **il demeure que sa mission première est d'abord de former des techniciennes et des techniciens prêts à accéder au marché du travail.**

Tout en reconnaissant la pertinence de programmes harmonisés, le Conseil est d'avis qu'il faut se prémunir contre une tendance à hausser les exigences de la formation technique, tendance dictée par une volonté de permettre un accès direct aux études universitaires. Une telle option détournerait la formation technique de sa finalité, qui est de préparer au marché du travail, ce qui n'est pas souhaitable. Certains élèves craignent déjà que la composante DEC des programmes harmonisés de type DEC-BAC soit plus exigeante que le DEC technique seul. Dans bien des cas, ils ont raison, ce qui confirmerait les pressions à la hausse exercées sur les programmes menant au DEC. Si le développement de programmes de type DEC-BAC est souhaitable, il importe néanmoins de ne pas créer de filières hiérarchisées dont la crédibilité serait trop étroitement liée à la conjoncture, c'est-à-dire des filières que l'on crée quand on connaît une baisse de clientèle et que l'on dévalorise ensuite quand le bassin de recrutement augmente. Il s'agit là d'un piège au regard du développement de tels programmes que le Conseil croit utile de soumettre à l'attention des décideurs.

Bien qu'il y perçoive plusieurs avantages, le Conseil n'y trouve pas pour autant l'approche par excellence favorisant la poursuite des études chez les personnes diplômées de la formation technique. Cette formule ne se prête pas à tous les domaines. Elle ne doit pas occulter le recours à d'autres types de passerelles puisque l'harmonisation des programmes ne saurait répondre à tous les besoins. Il existe d'autres moyens de faciliter les passages interordres. En effet, les structures d'accueil et les mécanismes de reconnaissance des acquis représentent autant de stratégies à maintenir, voire à développer, pour favoriser la poursuite des études d'un ordre d'enseignement à l'autre. Il importe donc de reconnaître que ces programmes ne sauraient se développer au-delà des programmes apparentés aux deux ordres d'enseignement (par exemple, dans les domaines de l'administration, du génie, de la santé et de l'informatique) ni dans des programmes peu fréquentés, à moins qu'il s'agisse de cas où la complémentarité d'une formation technique et d'une formation universitaire, dans un même domaine, puisse constituer un réel avantage.

Le Conseil pense néanmoins qu'il faut dépasser le régime actuel de « bonne volonté » pour assurer un développement plus systématique des programmes harmonisés de type DEC-BAC et pour y rendre l'accès plus équitable sur l'ensemble du territoire. Ce qui facilite le développement de ces programmes dans la région de Québec, c'est la présence d'un seul interlocuteur universitaire pour les collèges. Par contre, ce qui en restreint l'application dans la métropole[90], c'est, pour une part du moins, le fait qu'on ne manque pas de clientèle. Quand une université a le choix entre un élève qui vient du domaine des sciences de la nature et un autre qui vient du secteur technique, lequel préfère-t-elle? Il est important d'être conscient des effets de la conjoncture démographique et économique sur la valorisation et l'ouverture de filières pour se donner les moyens de baliser correctement le développement de ce type de programmes et en éviter les effets pervers.

<u>Deuxième piste de développement</u> – S'assurer qu'au terme de la partie collégiale du programme, l'élève obtienne un DEC.

C'est là une condition essentielle qui n'est pas toujours acquise dans les échanges avec les universités et sous la pression des ordres professionnels. Dans certains cas, la pénurie de main-d'œuvre peut y conduire presque naturellement. Une telle conjoncture n'existe pas toujours et la reconnaissance par le DEC de la partie collégiale des études ne saurait être laissée à la conjoncture ni au pouvoir de régulation du marché du travail. L'obtention du DEC est généralement requise pour la poursuite des études universitaires, comme le prévoit d'ailleurs une entente du Comité de liaison de l'enseignement supérieur (CLES). Le Conseil est d'avis que la sanction des études collégiales est non seulement souhaitable, mais indispensable pour les élèves qui s'inscrivent dans les programmes de type DEC-BAC. Elle s'impose

89. Il s'agit du nom donné à la hausse des aspirations scolaires et professionnelles dans un contexte de fréquentation scolaire qui permet un changement de trajectoire allant dans le sens de la prolongation des études, ce que le milieu collégial favorise de par la cohabitation du secteur technique et du secteur préuniversitaire dans un même établissement.

90. Dans la région de Montréal, l'École de technologie supérieure offre une formation universitaire en génie à des personnes diplômées de la formation technique. Elle en a fait sa mission première. Dans ce cas, il n'est pas question de programmes intégrés ni harmonisés.

autant pour les programmes harmonisés que pour les programmes intégrés, si l'on ne veut pas piéger les élèves qui changeraient d'idée en cours de route.

4.4.2 Recommandations

Considérant l'importance de limiter les dédoublements de formation pour toutes les personnes qui souhaitent poursuivre leurs études à l'université;

considérant le potentiel de la formation technique pour favoriser la hausse de la scolarisation de la population, un potentiel dont témoigne l'importance numérique de la fréquentation universitaire chez les personnes diplômées de la formation technique;

considérant l'impact que peut avoir l'harmonisation des programmes sur la hausse des exigences de ceux donnant droit au DEC en formation technique et la nécessité de ne pas détourner cette dernière de sa mission première, qui est de préparer au marché du travail;

le Conseil recommande aux collèges et aux universités :

4. de poursuivre le développement de programmes harmonisés de type DEC-BAC, dans le respect de la mission respective des deux ordres d'enseignement touchés;

5. de poursuivre aussi le développement des autres types de passerelles et, ce faisant, la reconnaissance des acquis.

Considérant les impératifs liés au cheminement vocationnel des élèves et la nécessité de ne pas piéger celles et ceux qui optent pour un programme harmonisé;

le Conseil recommande aux collèges et aux universités :

6. de faire en sorte que le programme harmonisé donne toujours droit au DEC au terme de la partie collégiale des études.

Considérant l'effet de la conjoncture démographique et économique sur le développement de programmes harmonisés;

le Conseil recommande aux collèges et aux universités :

7. de faire en sorte que l'accès à ces programmes dépasse le régime actuel fondé sur la « bonne volonté » pour assurer un développement plus systématique des programmes harmonisés et, de ce fait, un accès plus équitable sur l'ensemble du territoire.

CONCLUSION

Au terme de ce bilan, le Conseil peut témoigner de la pertinence et de la qualité des changements entraînés par l'implantation des principales mesures de renouveau ayant un impact sur les programmes. Les résultats obtenus lui paraissent suffisamment positifs pour souhaiter leur consolidation, non seulement en laissant le temps faire son œuvre, mais en soutenant les changements en cours pour s'assurer qu'ils portent fruit à la grandeur du réseau. Certaines modifications du scénario conçu en 1993 lui paraissent nécessaires, toutefois, avec le souci premier d'offrir la meilleure formation possible aux élèves.

En conclusion, le Conseil résume l'essentiel de son propos sur chacun des grands thèmes de ce projet d'avis, soit le mode d'élaboration des programmes, les exigences relatives à l'obtention du DEC, la composante de formation générale des programmes et les arrimages interordres.

Au sujet du mode d'élaboration des programmes

Les commentaires recueillis, à la fois sur le volet ministériel et sur le volet local du mode d'élaboration des programmes, en confirment la pertinence. Les programmes qui en découlent sont non seulement plus cohérents et plus axés sur la pratique, mais ils sont aussi devenus des réalités collectives dans les collèges, étant souvent le produit d'un précieux travail de concertation. Le Conseil y voit l'un des points forts de la réforme et un levier important pour favoriser la réussite des élèves. Si le processus se justifie pleinement, il n'en est pas moins perfectible. S'imposent alors des ajustements, voire des correctifs, tant dans son volet ministériel que dans son volet local.

Considérant plus particulièrement **le volet ministériel** du mode d'élaboration des programmes, le Conseil est d'avis que les analyses de situation de travail (AST), qui représentent un moment-clé de la démarche d'élaboration de programmes, sont à réajuster. Il importe en effet de les adapter aux exigences particulières de la formation technique. Le Conseil porte une attention spéciale à la composition des équipes chargées de produire les AST et rappelle la nécessité de s'en tenir aux exigences que représente le seuil d'accès à la profession. Il soutient que le processus, tel qu'il est appliqué actuellement, ne permet pas de répondre à toutes les exigences de la formation technique. Il se pourrait, par exemple, qu'une réflexion sur les problèmes à résoudre dans l'exercice d'une profession ou d'un métier donné soit aussi utile à la conception d'un programme que l'énoncé des fonctions de travail, en particulier en formation technique. L'apport des acteurs des collèges devrait, en outre, être plus substantiel dans la démarche. Ceux-ci pourraient intervenir plus étroitement et plus tôt dans le processus. À des moments-clés, des liens plus soutenus entre les porte-parole de l'éducation et ceux du marché du travail lui paraissent souhaitables. De plus larges consultations des collèges, en particulier à l'étape du projet de devis, pourraient aussi s'avérer profitables.

Par ailleurs, tout en déplorant le manque de cohérence dans l'utilisation des concepts et dans la présentation des devis, il observe aussi un manque de souplesse. Le Conseil est d'avis que le mode d'élaboration ne devrait pas imposer le même maximum d'unités pour tous les programmes si l'on souhaite tenir compte de leurs exigences réelles. En outre, il n'estime pas justifiée la conception de voies de sortie en autant de programmes distincts, comme c'est maintenant le cas en techniques administratives. Des formations plus polyvalentes lui semblent préférables, dans la mesure où elles ne donnent pas lieu à des programmes trop lourds. De plus, une ouverture à des choix institutionnels de compétences devrait être possible dans un contexte balisé.

Pour ce qui est du **volet local,** le Conseil souligne le besoin de confirmer les nouvelles responsabilités confiées aux collèges dans le développement des programmes. Il pense donc qu'il faut maintenir le cap sur les dispositions qui régissent le choix des activités pédagogiques et l'apport des disciplines contributives. Selon le Conseil, la définition de cet apport revient aux collèges. Elle est difficile mais justifiée. Quant à la possibilité de dérive qui pourrait en découler, le Conseil n'est pas en mesure de la confirmer. Il est d'avis toutefois que le Ministère et les collèges devraient y voir une cible importante au regard du suivi des programmes. Le Conseil insiste d'ailleurs sur la nécessité d'investir dans le suivi de la mise en œuvre des nouveaux programmes en veillant à ne pas sous-évaluer leur impact. De plus, comme l'élaboration locale des programmes suppose un imposant travail de concertation, les collèges doivent aussi avoir les moyens d'éviter les négociations qui se prolongent indûment. Ils gagneraient donc à ce que les responsabilités et les rôles de chacune des instances soient mieux définis, légitimés et rigoureusement respectés. Il apparaît, à cet égard, que les comités de programmes doivent bénéficier d'un leadership réel tout en étant assistés de personnes-ressources capables d'assurer l'arbitrage au besoin.

Pour ce qui est de la diversité des programmes, le Conseil ne souscrit pas à l'idée qu'elle puisse représenter une menace réelle à la qualité de la formation, sans toutefois prétendre qu'elle n'a pas d'impact sur la mobilité des élèves. Il invite les acteurs concernés à situer le problème dans de justes proportions et à voir que des ajustements sont possibles dans une étape d'actualisation des programmes. Plutôt que de réclamer des balises ministérielles pour limiter l'expression des différences entre les programmes, le Conseil préconise le recours à un système d'information sur les programmes et réaffirme la nécessité de développer la reconnaissance des acquis. Il propose de privilégier la création de lieux d'échanges nationaux ou régionaux, selon les besoins, comme mécanismes de soutien au réseau et à la concertation. Finalement, la possibilité de redonner aux programmes une certaine souplesse lui paraît réelle et ne suppose pas que l'on doive reconsidérer leur mode d'élaboration, bien que des modifications aux pratiques en cours soient requises. Si la reconnaissance des acquis est nécessaire, elle ne saurait toutefois dispenser le Ministère et les collèges de concevoir les programmes sans égard aux particularités du cheminement vocationnel des jeunes.

Au sujet des exigences relatives à l'obtention du DEC

Le DEC ne s'acquiert pas sans peine. Le Conseil en fait largement la démonstration dans ce projet d'avis. Tout en reconnaissant le bien-fondé d'une formation technique riche, il n'est pas convaincu que les exigences actuelles relatives à l'obtention du DEC soient toujours bien fondées ni qu'elles soient équivalentes d'un programme à l'autre. Seul un examen approfondi de la question permettra d'éviter un alourdissement indu des programmes et de lever, au besoin, certaines contraintes, tout particulièrement en matière de durée des études.

Non seulement les exigences internes des programmes sont grandes, mais les conditions d'obtention du DEC le sont également. L'examen que le Conseil a pu en faire ne le conduit pas, cependant, à proposer des changements fondamentaux à cet égard. L'épreuve synthèse de programme comme l'épreuve uniforme en langue d'enseignement et littérature lui semblent pleinement justifiées. Toutefois, certaines modifications s'imposent.

Au sujet de l'épreuve synthèse de programme, le Conseil est d'avis qu'il faut réaffirmer l'importance de ses visées formatives sans pour autant l'exclure du dispositif régissant la sanction des études. Les plus grands défis consistent à concrétiser plus largement son potentiel pédagogique et à assurer l'équité pour les élèves, tout en écartant la standardisation des pratiques. Or, on ne saurait y parvenir sans l'énoncé d'un certain nombre de balises, sans offrir non plus aux enseignantes et aux enseignants les ressources de même que la disponibilité requises pour leur permettre d'assumer correctement ces responsabilités.

Pour ce qui est de l'épreuve uniforme en langue d'enseignement et littérature, le Conseil propose de miser davantage sur le soutien et l'encadrement des élèves que sur son retrait du dispositif de certification. Il n'opte pas non plus pour la modulation des exigences selon le profil des élèves. Il est d'avis qu'il faut viser des standards similaires pour tous les élèves mais en autorisant des approches différenciées pour leur atteinte. En outre, l'épreuve doit être axée davantage sur la maîtrise de la langue sans nécessairement faire appel à un contexte littéraire. Il importe, selon le Conseil, de déployer les efforts nécessaires pour permettre à tous les élèves d'acquérir cette maîtrise, selon des standards propres à l'enseignement collégial.

Enfin, pour ce qui est de l'application de formes additionnelles de reconnaissance de la formation, le Conseil rappelle que le DEC sans mention, qui existait avant la réforme, pourrait répondre à certains besoins. La reconnaissance plus officielle des compétences constitue aussi une voie à explorer. Par ailleurs, il n'estime pas opportun de porter un jugement sur la reconnaissance de modules de formation. Il n'est pas fermé, toutefois, à l'idée qu'une réflexion soit engagée sur cette question, à la condition qu'elle s'inscrive dans la perspective de valoriser la formation acquise et que l'on prenne les mesures nécessaires pour qu'elle ne conduise pas au morcellement du DEC. Quant à une éventuelle redéfinition des seuils de réussite des cours pour l'obtention du DEC, elle demeure, pour l'instant, de l'ordre du questionnement.

Au sujet de la composante de formation générale

Le Conseil est d'avis que la formation générale doit demeurer une composante essentielle des programmes de formation technique. Il importe en effet de la maintenir dans les études collégiales, aussi bien au secteur technique qu'au secteur préuniversitaire. Sans être la principale responsable des problèmes liés à l'obtention du DEC au secteur technique, il demeure qu'elle compte parmi les difficultés éprouvées par les élèves, en particulier dans ce secteur. Le Conseil est d'avis qu'il faut trouver des moyens de rendre la formation générale plus signifiante pour les élèves en révisant certains des choix faits au moment de la réforme et en s'assurant de leur mise en œuvre. Les résultats atteints à cet égard demeurent insatisfaisants. Ni le temps ni la maturation ne sauraient suffire pour atteindre les objectifs visés, d'où les changements proposés.

Les finalités de la formation générale demeurent pertinentes. Le problème vient du fait qu'elles ne sont pas toujours bien comprises. En outre, cette formation ne doit pas être fondamentalement différente selon que l'on s'inscrit au secteur technique ou au secteur préuniversitaire. Il importe, selon le Conseil, de maintenir un caractère commun à la formation générale. Toutefois, certaines modifications s'imposent à cet égard. Une formation commune est souhaitable pour plusieurs raisons, mais principalement pour s'assurer d'offrir des programmes réellement ouverts sur le monde, des programmes qui ne sont pas cloisonnés, des programmes qui fournissent les outils de base d'une formation pour la vie. Elle s'impose aussi pour tenir compte des particularités du cheminement vocationnel des élèves.

Enfin, pour soutenir le développement des compétences en formation générale, le Conseil en arrive à la conclusion qu'il y aurait avantage à élargir l'éventail des disciplines visées par cette composante des programmes. Il déplore le fait que cette dernière se limite[91], encore aujourd'hui, à l'univers des *humanités* classiques, laissant de côté celui des sciences de la nature, des sciences appliquées et des technologies, de même que celui des sciences humaines et sociales. Il constate aussi que les objectifs et standards actuellement définis posent des problèmes d'interprétation, ce qui contribue à trahir les finalités de cette composante de formation. Enfin, prenant acte des difficultés d'arrimage entre la formation générale et la formation spécifique, le Conseil juge plus opportun de revoir le choix, fait jusqu'ici, en faveur d'une intégration complète de la formation générale dans une approche programme que d'en modifier les finalités. Loin de remettre en question le développement de l'approche programme, tel qu'il se concrétise présentement en formation spécifique, le Conseil considère toutefois comme utopique et même contraire aux finalités de la formation générale la volonté de l'intégrer à tout prix à la spécialisation. Sans perdre de vue l'objectif de rendre la formation générale plus signifiante pour les élèves, il préconise la recherche de nouvelles modalités pour développer et consolider les liens entre la formation générale et la formation spécifique, liens nécessaires pour assurer la pleine cohérence des programmes.

Au sujet de l'arrimage entre la formation professionnelle et la formation technique

Le Conseil souscrit à l'objectif de diversifier l'accès au DEC, à la condition, toutefois, de ne pas en sacrifier la qualité ni minimiser les exigences d'une formation initiale. La reconnaissance des acquis devrait pouvoir se développer davantage malgré les difficultés qui découlent de la nouvelle cohérence des programmes. Quant au développement de programmes harmonisés ou intégrés de type DEP-DEC, il suggère une certaine prudence. Plutôt que d'investir dans le développement de ce type de programmes, dont les coûts de mise en œuvre lui paraissent disproportionnés par rapport aux résultats obtenus, le Conseil rappelle que ce qui importe avant tout, c'est, d'une part, que la formation professionnelle fournisse l'essentiel des outils qui permettent à la personne de poursuivre sa formation si elle le souhaite, et, d'autre part, que le secteur technique soit suffisamment souple dans ses modalités d'accueil pour permettre la reconnaissance des acquis et l'offre d'activités de mise à niveau visant l'acquisition de la formation manquante. Il voit plus d'avenir de ce côté que de celui de l'harmonisation ou de l'intégration des programmes. Le développement de filières professionnelles et techniques serait plus réaliste si la formation professionnelle était plus valorisée, mais surtout si elle n'était plus amputée, comme elle l'est présentement, de sa composante de formation générale.

Au sujet de l'arrimage entre la formation technique et la formation universitaire

Le Conseil perçoit, certes, de nombreux avantages à développer des arrimages entre la formation technique et la formation universitaire. Il est toutefois d'avis qu'il faut se prémunir contre une tendance à hausser les exigences de la formation technique, tendance dictée par une volonté de permettre un accès direct aux études universitaires, tout particulièrement dans un contexte où le bassin de recrutement des universités diminue. Si ce passage est parfois souhaitable et réalisable, il ne l'est pas dans tous les secteurs. De plus, un développement qui ne répondrait qu'aux aléas de la conjoncture pourrait être porteur d'effets indésirables sur l'écologie du système et sur le cheminement des élèves. Il demeure que la mission première de la formation technique est de préparer les élèves au marché du travail. Bien que les programmes harmonisés soient de plus en plus populaires et que leur pertinence soit pleinement reconnue, le Conseil n'y voit pas, pour autant, l'approche par excellence favorisant la poursuite des études chez les personnes diplômées de la formation technique. Toutefois, dans la mesure où la pertinence de ce type de programmes est reconnue, il importe de dépasser le régime actuel de « bonne volonté » pour y rendre l'accès plus équitable sur l'ensemble du territoire.

* * *

91. Si l'on exclut du moins la composante de formation complémentaire.

En terminant, le Conseil tient à rappeler que les changements implantés lors de la réforme de 1993 étaient majeurs. Ils rejoignent d'ailleurs, en partie, ceux que la réforme en cours au secondaire vise à mettre en œuvre. De plus, ils ont nécessité une énergie considérable. Un essoufflement peut facilement être perçu du discours des acteurs des collèges, et pour cause. Mais s'y retrouve aussi le dynamisme que le renouveau a su imprimer et qui apparaît comme un gain précieux, à la fois pour le personnel en place et pour la relève qui s'y insère progressivement. Ses effets s'observent pour l'ensemble de la formation collégiale, tant au secteur technique qu'au secteur préuniversitaire.

Le Conseil constate que tous les objectifs visés au départ ne sont pas encore pleinement atteints. À cet effet, il propose des ajustements et des correctifs aux dispositifs actuels, tout en étant d'avis que le collégial est en bonne voie de relever les défis qui lui ont été posés. On doit cependant lui donner les moyens de poursuivre ce cheminement, à la fois dans l'intérêt des élèves et dans celui de la société. Le bilan établi, bien qu'optimiste, comporte encore de grands défis, notamment par rapport à la souplesse des programmes, à leur cohérence sous l'angle des liens à resserrer entre leurs deux grandes composantes (générale et spécifique) ainsi qu'à l'évaluation des compétences. Il met aussi en relief deux préoccupations majeures indissociables du développement des programmes. Elles se présentent d'ailleurs de manière récurrente dans cet avis. La première, de l'ordre des contraintes avec lesquelles on se doit de composer, fait référence aux impératifs du cheminement vocationnel des jeunes. La seconde, de l'ordre des moyens, rappelle ce que de récentes politiques gouvernementales (MEQ, 2002a et 2003c) reconnaissent maintenant comme un droit, à savoir l'accès à la reconnaissance des acquis.

Les défis se renouvellent au fil de l'expérience et obligent les acteurs du milieu scolaire à voir au développement continu de leurs compétences. Ceux que le réseau collégial a dû relever au cours des dernières années ont sans doute enrichi son savoir-faire. Aussi ce dernier mériterait-il d'être mieux connu pour être également partagé, non seulement pour le bénéfice de l'enseignement collégial lui-même, mais aussi pour celui des autres ordres d'enseignement. Le partage de cette connaissance et, par le fait même, cette reconnaissance favoriseraient également l'expression de débats sains et constructifs portant sur l'évolution du système éducatif et sur sa contribution au devenir de la société.

SOMMAIRE DES RECOMMANDATIONS

Au sujet du mode d'élaboration des programmes

Volet ministériel

Considérant que les programmes de la formation technique préparent les futurs techniciens et techniciennes à assumer des tâches diversifiées et, dans certains cas, très complexes et faisant appel à des savoirs fondamentaux;

considérant que l'opération qui consiste à faire l'analyse de situation de travail ne garantit pas toujours, telle qu'elle est pratiquée actuellement, une collecte de renseignements suffisamment riche pour refléter toutes les exigences auxquelles doit satisfaire le technicien ou la technicienne au moment de son entrée sur le marché du travail;

considérant que, désormais, la révision des programmes consistera essentiellement à mettre à jour des programmes déjà élaborés par compétences;

considérant la contribution substantielle que les acteurs des collèges – membres du personnel administratif, enseignant et professionnel – peuvent apporter au développement des programmes grâce à leur expérience en ce qui concerne la mise en œuvre des devis ministériels et la collaboration entretenue avec le marché du travail;

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation:

1. de revoir certaines modalités de l'opération que représente l'analyse de situation de travail de manière que:
   - la représentativité du marché du travail soit assurée;
   - une réflexion sur les problèmes à résoudre dans l'exercice des fonctions de travail des techniciennes et des techniciens soit introduite pour mieux refléter la complexité de leurs tâches et faire émerger les savoirs requis;
   - l'information recueillie concerne bien les compétences correspondant au seuil d'accès au marché du travail;
2. de clarifier les mécanismes de mise à jour ou d'actualisation des programmes et de les diffuser dans les collèges;
3. d'assurer une participation substantielle aux acteurs du collégial dans le processus d'élaboration, de révision ou d'actualisation des programmes.

Considérant le cheminement vocationnel incertain des élèves, l'apport nécessaire du milieu du travail au regard de l'insertion professionnelle des personnes diplômées et la problématique de l'accès à la formation technique dans les différentes régions du Québec;

considérant la diversité des programmes de la formation technique;

considérant les difficultés découlant du manque d'uniformité dans l'utilisation qui est faite du concept de compétence lors de l'élaboration des devis;

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation:

4. de faire preuve de souplesse dans l'élaboration des devis tout en respectant une cohérence au regard du système:
   - en ajustant la durée prévue pour les programmes aux besoins de la formation et, donc, en allouant un nombre d'unités qui tienne compte de leurs véritables exigences;
   - en évitant de trop spécialiser les programmes pour tenir compte des besoins des élèves;
   - en laissant aux établissements un minimum d'ouverture au choix de compétences dans l'élaboration des programmes pour leur permettre de les adapter aux besoins de leur milieu;
   - en assurant une plus grande cohérence dans l'utilisation des concepts.

Volet local ou institutionnel

Considérant que le partage des responsabilités entre le Ministère et les établissements dans l'élaboration des programmes a des effets bénéfiques sur les dynamiques locales, dont le développement d'une approche de travail plus collective et l'appropriation des programmes par les différents acteurs des collèges;

considérant les difficultés de parcours, les débats et les défis qu'impliquent les nouvelles responsabilités confiées aux collèges en matière d'élaboration des programmes;

considérant la concertation interdisciplinaire requise pour l'élaboration locale des programmes;

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation :

5. de consolider, dans l'élaboration des programmes, le partage des responsabilités par lequel le Ministère définit les objectifs et les standards visés, alors que les établissements choisissent les moyens, les activités d'apprentissage et les disciplines qui permettront aux élèves de les atteindre;
6. d'assurer l'existence des comités de programmes dans la législation relative à l'enseignement collégial comme mécanisme facilitant l'exercice de ce partage des responsabilités.

Il recommande aussi aux collèges :

7. de voir à circonscrire l'apport des différentes disciplines :
- en veillant à ce que le partage des responsabilités dans leurs établissements respectifs soit clairement défini;
- en fournissant aux comités de programmes les moyens d'exercer un leadership réel dans le développement et la gestion des programmes;
- en se donnant des mécanismes crédibles pour régler les impasses;
- en se montrant vigilants par rapport à la place des savoirs fondateurs.

Considérant la mobilisation et l'importance des ressources que requièrent l'élaboration locale et la mise en œuvre des programmes, surtout dans un contexte de renouvellement du personnel enseignant;

considérant la nécessité de voir à ce que les collèges disposent de tous les moyens nécessaires pour assumer leurs nouvelles responsabilités;

considérant que les programmes locaux doivent tenir compte des particularités du cheminement vocationnel des élèves et de l'accès à la formation en région;

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation :

8. de fournir aux collèges les ressources financières nécessaires pour qu'ils soient en mesure :
- d'élaborer localement les programmes dans le respect d'une approche programme axée sur le développement de compétences;
- d'assurer leur mise en œuvre avec efficacité;
- d'investir dans leur suivi et leur évaluation;
- de pratiquer de façon plus significative la reconnaissance des acquis des élèves.

Il recommande aussi aux collèges :

9. de voir à ce que les enseignantes et les enseignants bénéficient des ressources (encadrement, perfectionnement et support matériel) nécessaires pour assurer la mise en œuvre des programmes dans le respect de leurs particularités et de leurs exigences;
10. d'investir davantage dans la reconnaissance des acquis, ce qui implique un meilleur accès à la formation manquante ainsi qu'une utilisation plus systématique du système ECHO;
11. de s'engager de façon plus systématique dans des activités de mise en commun d'expériences entre acteurs offrant les mêmes programmes, de manière à favoriser le soutien et la concertation au regard de certains aspects, dont la définition de la première année d'études;
12. d'assurer la mise en œuvre des nouveaux programmes en gardant la préoccupation de l'intégration des apprentissages sans pour autant développer des séquences tissées trop serré qui impliquent une multiplication des cours préalables et qui limitent indûment la mobilité des élèves.

Conditions d'accès
et exigences internes des programmes

Considérant le bien-fondé d'une formation technique qui permet aux techniciennes et aux techniciens de s'adapter et d'innover dans un monde en mutation;

considérant l'ampleur des exigences relatives à l'obtention du DEC en formation technique, en particulier depuis l'implantation des nouveaux programmes;

considérant que l'alourdissement des programmes apparaît comme une hypothèse forte qui demande toutefois à être vérifiée systématiquement, programme par programme;

considérant que le caractère standardisé de la durée des études techniques paraît de plus en plus discutable;

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation et aux collèges :

1. de procéder à un examen approfondi des exigences de la composante spécifique des programmes faisant l'objet d'une révision pour revoir au besoin les normes actuelles, dont celles qui ont des effets sur la durée des programmes, ou encore pour contrer, le cas échéant, la tendance inflationniste.

Considérant qu'une révision à la baisse des préalables à l'admission à certains programmes pourrait porter atteinte à la réussite des élèves dans des disciplines à contenu scientifique et que ces derniers demeurent encore pénalisés par un accès trop limité à ces préalables;

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation et aux collèges :

2. d'effectuer un suivi serré du retrait ou de la diminution de certains préalables pour en connaître l'impact sur la réussite des élèves, d'apporter les correctifs pédagogiquement justifiés et de favoriser l'accès aux préalables requis pour les élèves qui en ont besoin.

Conditions de certification des apprentissages

Considérant les avantages associés à l'épreuve synthèse de programme, dans la mesure où elle peut avoir un impact significatif sur l'intégration des apprentissages;

considérant par ailleurs que l'application de cette épreuve, selon les modalités en cours, peut alourdir la formation et avoir un effet discriminatoire pour les élèves;

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation :

3. de maintenir l'ESP dans le dispositif actuel de sanction des études, à la condition qu'elle soit intégrée au programme.

Il recommande aussi au ministre de l'Éducation et aux collèges :

4. d'établir un minimum de balises pour assurer une valeur ajoutée à l'épreuve synthèse de programme et l'équité entre les élèves qui y sont soumis.
   Selon le Conseil, l'épreuve synthèse de programme devrait :
   - être associée au développement d'une compétence intégrative présente dans chacun des programmes;
   - être structurée en fonction des buts du programme;
   - mesurer un type d'apprentissages différents de ceux que l'on mesure dans le cadre de chacun des cours, tout en intégrant l'évaluation des compétences génériques visées par le programme;
   - constituer le point culminant d'une démarche d'évaluation progressive axée sur l'intégration des apprentissages.

Considérant l'importance déterminante de la maîtrise de la langue d'enseignement dans la réussite des études collégiales, y compris en formation technique;

considérant la pertinence de confirmer cette maîtrise, que ce soit pour accéder au marché du travail ou pour poursuivre ses études à l'université;

considérant, par ailleurs, la contrainte que cette exigence peut représenter pour l'obtention du DEC, surtout si l'épreuve ne se définit que dans un contexte qui fait appel à la littérature et toujours en relation directe avec un cours donné;

considérant la nécessité de recourir à un contexte d'évaluation qui tienne compte de la diversité des élèves et de leur parcours scolaire;

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation :

5. de maintenir l'épreuve uniforme en langue d'enseignement et littérature dans le dispositif actuel de sanction des études, mais aux conditions suivantes :
   - en modifier l'objet pour l'axer davantage sur la maîtrise de la langue dans le respect d'objectifs et de standards de l'enseignement collégial;
   - définir des contextes d'évaluation variés et non exclusivement littéraires;
   - rendre possible une offre de soutien plus substantielle pour les élèves.

Il recommande aussi aux collèges :

6. d'intensifier leurs interventions auprès des élèves en vue de la réussite de l'épreuve uniforme;
7. de voir à ce que la qualité du français soit recherchée dans tous les cours de la formation spécifique et représente un critère dans l'évaluation des apprentissages.

Considérant les changements que les nouveaux programmes appellent dans les pratiques pédagogiques et les exigences que représente l'évaluation des compétences;

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation et aux collèges :

8. de soutenir davantage le développement d'une conception de l'évaluation axée sur l'intégration des apprentissages, notamment :
   - par des ressources qui permettent d'assurer le perfectionnement du personnel enseignant de même que la conception et la mise en œuvre de pratiques pédagogiques et évaluatives qui répondent aux exigences posées par un mode de formation axé sur le développement de compétences;
   - par l'instauration d'un climat et de structures institutionnelles qui favorisent la collaboration interdisciplinaire.

Considérant la pertinence de fournir aux élèves une reconnaissance de leur formation même lorsqu'elle n'est pas terminée;

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation :

9. d'étudier, en collaboration avec les collèges, la possibilité d'utiliser des formes additionnelles de reconnaissance des études (DEC sans mention, reconnaissance officielle des compétences acquises, reconnaissance des modules, etc.).

Au sujet de la formation générale

Considérant l'importance de la composante de formation générale pour la formation non seulement d'une main-d'œuvre qualifiée, mais aussi de personnes et de citoyens responsables;

considérant la pertinence pour tous les élèves inscrits au collégial, au secteur technique comme au secteur préuniversitaire, d'acquérir à la fois un fonds culturel et des compétences génériques;

considérant que les besoins et les champs d'intérêt des élèves inscrits dans une formation technique initiale ne sauraient se concevoir comme s'ils étaient liés exclusivement à leur spécialité professionnelle;

considérant que les seuls champs d'intérêt exprimés par les élèves, bien qu'ils doivent être pris en considération, ne peuvent constituer le facteur déterminant de la place à réserver à la formation générale dans les programmes;

considérant que, dans le respect des exigences du cheminement vocationnel des élèves, la formation générale confère une certaine souplesse à des programmes qui tendent par ailleurs à se rigidifier;

considérant que la composante de formation générale des programmes conduisant au DEC de la formation technique n'est pas que l'équivalent d'une douzième année d'études secondaires, mais qu'elle n'est pas non plus le lieu d'apprentissages spécialisés;

considérant la confusion entourant les finalités de la formation générale dont témoignent les divergences de vues qui s'expriment;

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation :

1. de réaffirmer et de clarifier les finalités actuelles de la formation générale dans son ensemble;
2. de maintenir dans les proportions actuelles une formation générale pour toutes les personnes qui amorcent des études collégiales en vue de l'obtention d'un DEC et de définir ce qui doit être commun à tous les programmes.
   Pour circonscrire l'aspect commun de cette formation, le Conseil propose de retenir les paramètres suivants :
   - la poursuite des mêmes buts pour l'ensemble des personnes inscrites en formation initiale;
   - des objectifs et des standards, en formation générale, similaires pour l'ensemble des élèves, qu'ils soient inscrits au secteur technique ou au secteur préuniversitaire;
   - un accès aux mêmes grands domaines du savoir, donc les mêmes possibilités d'ouverture à la culture, selon des modalités qui pourraient varier toutefois en fonction des programmes et des besoins des élèves;
   - des possibilités de choix pour les élèves, dans un contexte balisé qui assure notamment la complémentarité de la formation générale et de la formation spécifique;
   - des activités de formation offertes, en partie du moins, dans des lieux et des contextes réunissant des élèves de programmes et de secteurs de formation différents;
3. de définir des objectifs et des standards qui rendent bien compte des finalités poursuivies – soit le développement de compétences génériques ainsi que l'accès à un fonds culturel – et qui n'incitent pas à l'élaboration d'activités d'apprentissage à contenu trop spécialisé;
4. de laisser aux collèges le choix des moyens d'atteindre ces objectifs et ces standards, et ce, en maintenant une cohérence avec le Règlement sur le régime des études collégiales (RREC).

Le Conseil recommande aussi aux collèges :

5. de voir à la consolidation d'un leadership d'établissement assurant à l'ensemble des élèves des activités de formation signifiantes et conformes aux objectifs et standards ministériels.

Considérant les difficultés particulières que présente la formation générale pour les élèves de la formation technique, dont les programmes sont souvent lourds;

considérant que la volonté d'offrir une formation signifiante pour les élèves découle d'abord et avant tout d'une volonté de favoriser l'acquisition de savoirs durables et que la recherche de solutions doit se faire en tenant compte de l'hétérogénéité de la formation technique;

considérant les exigences de la vie sociale et professionnelle contemporaine de même que la place faite à l'univers des *humanités* classiques aux dépens d'autres champs du savoir tout aussi pertinents pour répondre aux visées de la formation générale;

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation et aux collèges :

6. **d'assurer une plus grande diversité dans la composition et la mise en œuvre de la formation générale :**
   - **en faisant appel à un éventail de disciplines plus large qui inclue, par exemple, le domaine des sciences de la nature, des sciences appliquées et des technologies ainsi que le domaine des sciences humaines et sociales;**
   - **en assurant à l'élève des possibilités de choix réels tout en accordant un statut particulier à la langue d'enseignement;**
   - **en ayant recours à des modalités d'organisation et de financement qui tiennent compte des exigences réelles des différentes activités de formation de cette composante des programmes.**

Considérant les difficultés éprouvées pour ce qui est des rapprochements tentés jusqu'à maintenant dans l'optique de rendre la formation générale plus signifiante pour les élèves;

considérant que ce ne sont que les attitudes et habiletés génériques que l'on parvient à arrimer à celles de la formation spécifique et que la volonté de lier tous les aspects de la formation générale à ceux de la formation spécifique ne saurait se concrétiser sans trahir les finalités de la formation générale;

considérant le bien-fondé de l'arrimage des deux grandes composantes des programmes (formation générale et formation spécifique) et non de leur intégration;

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation et aux collèges :

7. d'aborder dorénavant l'arrimage des deux composantes de formation des programmes en retenant :
   - que l'approche programme doit être maintenue;
   - que cette approche ne saurait impliquer cependant que tout soit intimement lié à la spécialisation;
   - que l'on doit même éviter d'établir une relation trop étroite entre les deux composantes pour ne pas trahir les finalités culturelles de la formation générale;
   - qu'il importe, par ailleurs, de travailler au développement de rapports plus consistants entre les différents acteurs de la formation générale;
   - qu'il est aussi nécessaire de multiplier les lieux et les modalités de communication entre le personnel enseignant des disciplines techniques et celui de la formation générale, et ce, dans le but de nourrir l'intérêt des élèves pour la formation générale.

Au sujet de l'arrimage entre la formation professionnelle et la formation technique

Considérant l'importance de favoriser les passages interordres;

considérant la diversité des programmes de la formation technique et l'arrimage possible de certains d'entre eux avec des programmes de la formation professionnelle;

considérant la perspective de formation initiale qui caractérise les programmes de la formation technique conduisant au DEC et les exigences qu'elle pose;

considérant le fait que les programmes de la formation professionnelle et ceux de la formation technique demeurent conçus selon des logiques très différentes;

considérant les nombreux efforts tentés jusqu'à maintenant et les faibles résultats obtenus au regard du nombre d'inscriptions, qui témoignent du peu d'intérêt des élèves pour les programmes de type DEP-DEC;

considérant le fait que les programmes harmonisés et intégrés ne représentent qu'une des modalités possibles d'arrimage;

considérant qu'une formation qui débouche sur un ordre supérieur n'implique pas nécessairement qu'elle y donne directement accès sans autres préalables, surtout s'il est question d'une formation dont la fonction première est de conduire au marché du travail;

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation et aux établissements d'enseignement secondaire et collégial :

1. de procéder à une évaluation systématique des projets en cours;
2. de ne poursuivre, en formation initiale, le développement de projets de type DEP-DEC que dans un cadre limité, sans réduire les exigences actuelles de la formation générale relativement à l'accès au DEC, et ce, tant au secondaire qu'au collégial, ce qui implique qu'on privilégie la formule DEP-DES-DEC;
3. d'investir surtout dans la reconnaissance des acquis et dans l'offre d'activités de mise à niveau, pour permettre l'accès à la formation manquante et ainsi faciliter le passage du secondaire au collégial.

Au sujet de l'arrimage entre la formation technique et la formation universitaire

Considérant l'importance de limiter les dédoublements de formation pour toutes les personnes qui souhaitent poursuivre leurs études à l'université;

considérant le potentiel de la formation technique pour favoriser la hausse de la scolarisation de la population, un potentiel dont témoigne l'importance numérique de la fréquentation universitaire chez les personnes diplômées de la formation technique;

considérant l'impact que peut avoir l'harmonisation des programmes sur la hausse des exigences de ceux donnant droit au DEC en formation technique et la nécessité de ne pas détourner cette dernière de sa mission première, qui est de préparer au marché du travail;

le Conseil recommande aux collèges et aux universités :

4. de poursuivre le développement de programmes harmonisés de type DEC-BAC, dans le respect de la mission respective des deux ordres d'enseignement touchés;
5. de poursuivre aussi le développement des autres types de passerelles et, ce faisant, la reconnaissance des acquis.

Considérant les impératifs liés au cheminement vocationnel des élèves et la nécessité de ne pas piéger celles et ceux qui optent pour un programme harmonisé;

le Conseil recommande aux collèges et aux universités :

6. de faire en sorte que le programme harmonisé donne toujours droit au DEC au terme de la partie collégiale des études.

Considérant l'effet de la conjoncture démographique et économique sur le développement de programmes harmonisés;

le Conseil recommande aux collèges et aux universités :

7. de faire en sorte que l'accès à ces programmes dépasse le régime actuel fondé sur la « bonne volonté » pour assurer un développement plus systématique des programmes harmonisés et, de ce fait, un accès plus équitable sur l'ensemble du territoire.

BIBLIOGRAPHIE

Archambault, Guy (1996). *L'épreuve synthèse de programme et l'intégration des apprentissages : quarante-sept formules pédagogiques favorisant l'intégration des apprentissages*. Saint-Georges : Cégep Beauce-Appalaches, 105 p.

Asselin, Claire et Anne McLaughlin (1992). « La rédaction comme moyen d'évaluer la compétence en français écrit ». *Pédagogie collégiale*, vol. 5, n° 3, mars, p. 11-15.

Association mathématique du Québec (1996). *Le rôle et la place des mathématiques dans les programmes professionnels et techniques de l'ordre collégial*. Mémoire. Montréal : L'Association, 5 p.

Association québécoise de pédagogie collégiale (1996). « Dossier – Profil de sortie et épreuve synthèse de programme ». *Pédagogie collégiale*, vol. 10, n° 2, décembre, p. 13-29.

Association québécoise de pédagogie collégiale (1999). « Dossier – Élaboration et mise en œuvre des programmes par compétences : les besoins de perfectionnement ». *Pédagogie collégiale*, vol. 13, n° 2, décembre, p. 15-30.

Aylwin, Ulric (1989). « Usage et maîtrise de la langue dans tous les cours ». *Pédagogie collégiale*, vol. 2, n° 4, mai, p. 12-18.

Aylwin, Ulric (1996). « Une épreuve synthèse de programme à deux volets ». *Pédagogie collégiale*, vol. 10, n° 2, décembre, p. 20-21.

Baril, André et Florian Péloquin (2003). « La culture générale chez les jeunes : de quel fonds culturel commun est-il question? ». *Pédagogie collégiale*, vol. 16, n° 3, mars, p. 17-21.

Beauchesne, Claude (1997). « À quoi intégrer et adapter les cours de philosophie et de littérature de la formation générale commune? ». *Pédagogie collégiale*, vol. 10, n° 4, mai, p. 5-6.

Beaudet, André (2003). *La réforme de l'enseignement professionnel : bilan et perspectives*. Québec : Association des cadres scolaires du Québec, 66 p.

Bergeron, Carl (2003). « Statistiquement je suis un échec : les périls féconds du collégial ». Le *Devoir*, 22 octobre, p. A7.

Blouin, Yves et autres (1998). *La continuité des études techniques et universitaires : fondements, objectifs et modalités à privilégier*. Québec : Comité de liaison de l'enseignement supérieur, 37 p.

Bourque, Claude Julie et Brigitte Gemme (2002). « Paroles étudiantes à propos de la formation générale ». *Actes du colloque conjoint APOP-AQPC*, atelier 511.

Buguet-Mélançon, Colette et Francine Bergeron (1997). « Vers une pédagogie de la langue dans toutes les disciplines ». *Pédagogie collégiale*, vol. 10, n° 4, mai, p. 17-21.

Cantin, Réal, Denyse Lacasse et Lucien Roy (1996). « Apprentissage par problèmes, activité de synthèse et épreuve synthèse ». *Pédagogie collégiale*, vol. 10, n° 2, décembre, p. 5-10.

Cégep Marie-Victorin (2002). *Cadre de référence institutionnel pour l'élaboration et l'implantation de programmes (DEC) et d'attestations d'études collégiales (AEC)*. Montréal : Le Cégep, 18 p.

Centrale de l'enseignement du Québec (1992). *L'avenir en plus, quinze propositions de la CEQ à la Commission parlementaire sur l'avenir des cégeps*. Québec : La Centrale, 58 p.

Centrale de l'enseignement du Québec (1993). *Les partenaires oubliés*. Mémoire de la CEQ à la Commission de l'éducation, consultations particulières sur le projet de loi 82, Loi modifiant la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel et d'autres dispositions législatives. Québec : La Centrale, 51 p.

Centrale de l'enseignement du Québec (1995). *Pour l'avenir de l'éducation*. Mémoire de la CEQ à la Commission des États généraux sur l'éducation. Québec : La Centrale, 109 p.

Collège Ahuntsic (1992). *L'avenir de l'enseignement collégial*. Mémoire présenté à la Commission parlementaire sur l'enseignement collégial par l'équipe de direction du Collège Ahuntsic et par le Syndicat du personnel enseignant du Collège Ahuntsic. Montréal : Le Collège, 31 p.

Colloque « L'Avenir de la formation professionnelle : parlons-en maintenant! » (2003). *Actes du colloque*. [s. l.] : MEQ, ACSQ et TREAQ-FP, 74 p.

Comité de liaison de l'enseignement supérieur (1998). *La continuité des études techniques et universitaires : fondements, objectifs et modalités à privilégier.* Document de réflexion produit par un groupe de travail du Comité de liaison de l'enseignement supérieur (CLES). Québec : CLES, 37 p.

Comité des enseignantes et des enseignants de philosophie (1997). *Réussir en philosophie : pistes de réflexion.* Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de la demande d'avis sur la place de la formation générale dans les études techniques. Québec : Le Comité, 17 p.

Comité des enseignantes et des enseignants en éducation physique au collégial (1997). *Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre des audiences sur la formation générale dans les études techniques collégiales.* Montréal : Le Comité, 15 p.

Commission des États généraux sur l'éducation (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996 : renouer notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires.* Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation. Québec : ministère de l'Éducation, 90 p.

Conférence internationale sur la formation professionnelle et technique : les relations entre la formation et le monde du travail : enjeux et pratiques (1999). *Actes de la conférence,* Montréal, les 9 et 10 novembre 1999, 120 p.

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (1999). *Indicateurs de l'éducation au Canada.* Rapport du programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation. Toronto : Le Conseil, 291 p.

Conseil interprofessionnel du Québec (2002). *Observatoire du monde professionnel : conditions et modalités de délivrance de permis.* Montréal : Le Conseil, 7 p.

Cousineau, Léa (2002). Notes pour une allocution de M^me^ Léa Cousineau, présidente de la Commission des partenaires du marché du travail, à l'occasion de l'assemblée plénière du Conseil supérieur de l'éducation, Hôtel Renaissance, Montréal, le 30 mai 2002, 13 p.

Cousineau, Léa (2003). Notes pour une allocution de M^me^ Léa Cousineau, présidente de la Commission des partenaires du marché du travail, à l'occasion du colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec sur la formation professionnelle et technique, Hôtel Loews Le Concorde, le 27 février 2003, 11 p.

D'Amour, Cécile (1996). « Changer l'évaluation des apprentissages ». *Pédagogie collégiale,* vol. 9, n° 4, mai, p. 11-15.

Desautels, Luc (2001). « L'enseignement de l'éthique au collégial : philosophie de l'éducation et anthropologie philosophique à la rescousse! ». *Pédagogie collégiale,* vol. 15, n° 1, octobre, p. 10-14.

Després, Pierre (2003). « L'enseignement public de la philosophie au Québec depuis trente-cinq ans ». *Pédagogie collégiale,* vol. 17, n° 1, octobre, p. 11-17.

Develay, Michel (1996a). *Donner du sens à l'école : le rapport au savoir.* Paris : ESF, 123 p.

Develay, Michel (1996b). « Regards sur l'enseignement technique ». *Pédagogie collégiale,* vol. 9, n° 3, mars, p. 25-29.

Dorais, Sophie (1994). *Comparaison entre le discours officiel et le discours spontané d'enseignants sur la formation fondamentale dans le curriculum collégial.* Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal, 94 p.

Ducharme, Solange (1997). *Devrons-nous subir une mutation pour innover vraiment?* Conférence prononcée au colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale tenu à Hull les 4, 5 et 6 juin 1997, 14 p.

Dufresne, Jean-Pierre (2003). « Aider les élèves à réussir l'épreuve uniforme de français : universités ». *Correspondance,* vol. 8, n° 3, février, p. 7-10.

Durand-Drouin, Mariane (1999). « L'évolution récente et enjeux des politiques de formation professionnelle dans les pays de l'OCDE ». *Conférence internationale sur la formation professionnelle et technique : les relations entre la formation et le monde du travail : enjeux et pratiques.* Actes de la conférence, Montréal, p. 2-28.

Éduconseil (Firme) (2003). *Analyse documentaire liée à la comparaison entre le modèle québécois de formation professionnelle et technique et celui en vigueur dans d'autres états.* Rapport préparé à l'intention du ministère de l'Éducation, 234 p.

Fédération autonome du collégial (1992). *Mémoire présenté à la Commission de l'éducation sur l'enseignement collégial.* Montréal : La Fédération, 44 f.

Fédération autonome du collégial (1993). *Mémoire présenté à la Commission de l'éducation sur les projets de loi 82 et 83 et sur le projet de règlement sur le régime des études collégiales.* Montréal : La Fédération, 33 p.

Fédération autonome du collégial (1995). *Le cégep : symbole d'une originalité évolutive.* Mémoire de la Fédération autonome du collégial soumis à la Commission des États généraux sur l'éducation. Montréal : La Fédération, 44 p.

Fédération autonome du collégial (1997). *La formation générale : la pierre angulaire de l'enseignement collégial.* Résumé de l'avis de la Fédération autonome du collégial soumis au Conseil supérieur de l'éducation. Montréal : La Fédération, 5 p.

Fédération des associations de parents des cégeps du Québec (2003). *La réussite scolaire, éducative et sociale dans un contexte de mondialisation et de société de savoir.* Québec : La Fédération, 48 p.

Fédération des cégeps (1992). *Pour une gestion concertée des programmes au collégial.* Avis de la Fédération des cégeps à la Direction générale de l'enseignement collégial. Montréal : La Fédération, 17 p.

Fédération des cégeps (1993). *Mémoire sur le projet ministériel de réforme de l'enseignement collégial présenté à la Commission de l'éducation.* Montréal : La Fédération, 46 p.

Fédération des cégeps (1994). *Colloque sur l'épreuve synthèse de programme*, tenu à l'Hôtel du Parc. Texte des conférences et des ateliers. Montréal : La Fédération.

Fédération des cégeps (1995a). *État de la situation relative à la mise en œuvre du renouveau de l'enseignement collégial dans les cégeps et à d'autres objets liés à la pédagogie.* Résultats d'une enquête menée auprès des directrices et des directeurs des études des cégeps en novembre 1995. Montréal : La Fédération, 40 p.

Fédération des cégeps (1995b). *Mémoire présenté à la Commission des États généraux sur l'éducation.* Montréal : La Fédération, 48 p.

Fédération des cégeps (1997). *La formation générale dans les programmes d'études techniques.* Document présenté aux audiences du Conseil supérieur de l'éducation. Montréal : La Fédération, [22] f.

Fédération des cégeps (1998). *Miser sur la formation technique : état de la situation et plan stratégique de développement.* Montréal : La Fédération, 76 p.

Fédération des cégeps (1999). *La réussite et la diplomation au collégial : des chiffres et des engagements.* Montréal : La Fédération, 136 p.

Fédération des cégeps (2000). *La réussite et la diplomation au collégial : des cibles et des indicateurs de qualité.* Rapport du Comité de suivi sur la réussite et la diplomation au collégial. Montréal : La Fédération, 16 p.

Fédération des cégeps (2002). *Les cégeps, une présence essentielle pour la société québécoise.* Mémoire présenté à la Commission parlementaire sur l'enseignement collégial. Montréal : La Fédération, 101 p.

Fédération des cégeps (2003). *Le cégep, une force d'avenir pour le Québec.* Plan de développement du réseau collégial public. Montréal : La Fédération, 115 p.

Fédération étudiante collégiale du Québec (1993). *Dans l'espoir de réformer la réforme.* Mémoire de la coalition collégiale présenté par la FECQ. Montréal : La Fédération, 51 p.

Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (1991). *Les priorités de développement de l'enseignement collégial vers l'an 2000.* Mémoire de la FNEEQ présenté au Conseil des collèges. Montréal : La Fédération, 101 p.

Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (1992). *Le réseau des cégeps au cœur du progrès.* Mémoire de la FNEEQ présenté à la Commission parlementaire de l'éducation sur l'enseignement collégial québécois. Montréal : La Fédération, 143 p.

Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (1993). *La réforme avec nous.* Mémoire conjoint de la CSN, de la FNEEQ et de la FEESP à la Commission parlementaire sur la réforme de l'enseignement collégial. Montréal : CSN, FNEEQ et FEESP, 60 p.

Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (1995). *L'accessibilité à la réussite : un choix social.* Mémoire pour la Commission des États généraux sur l'éducation. Montréal : La Fédération, 76 p.

Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (1997). *À la défense de l'enseignement collégial.* Document présenté au Conseil supérieur de l'éducation sur la place de la formation générale dans les programmes techniques. Montréal : La Fédération, 22 p.

Forcier, Paul (1994). « À la recherche de la baguette magique ». *Pédagogie collégiale*, vol. 8, n° 1, octobre, p. 18-23.

Fortin, Lionel et Danièle Raymond (1996). « Une définition de l'épreuve synthèse de programme ». *Pédagogie collégiale*, vol. 10, n° 2, décembre, p. 19-20.

Gendron, Diane et Martin Provencher (2003). ***Philosopher au collège : philosophie et rationalité : enquête sur la perception des étudiants.*** Rapport de recherche produit dans le cadre du Regroupement des collèges PERFORMA. Montréal : Collège de Rosemont, 125 p.

Gingras, Paul-Émile (1992a). « Vers la réforme scolaire ». *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 1, septembre, p. 4-7.

Gingras, Paul-Émile (1992b). « L'euphorie des bâtisseurs ». *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 2, décembre, p. 4-7.

Goulet, Jean-Pierre (1994). « L'épreuve synthèse de programme : pour éviter l'épreuve ». *Pédagogie collégiale*, vol. 7, no 4, mai, p. 19-22.

Goulet, Jean-Pierre (1995). « Et si, pour l'instant, on oubliait la sanction des études dans l'épreuve synthèse de programme… ». *Pédagogie collégiale*, vol. 9, n° 2, décembre, p. 25-30.

Groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle des jeunes au secondaire et de la formation technique (1995). ***La formation professionnelle chez les jeunes : un défi à relever.*** [s. l.] : Le Groupe, 71 p.

Howe, Robert et Louise Ménard (1994). « Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages ». *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 3, mars, p. 21-28.

Le guide Choisir Université 2003 : tout ce qu'il faut savoir pour franchir les portes de l'université. Sainte-Foy : Septembre éditeur, 388 p.

Inchauspé, Paul (1991). « L'enseignement professionnel et technique en question : la toile de fond de cette mise en question ». *Pédagogie collégiale*, vol. 4, n° 4, mai, p. 40-45.

Inchauspé, Paul (1992). ***L'avenir du cégep.*** Montréal : Éditions Liber, 208 p.

Inchauspé, Paul (1998). « Les programmes d'études : essayons d'y voir clair ». ***Actes du colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale***, 9C51. Montréal : L'Association, 13 p.

Inchauspé, Paul (2000). « Qualifier 100 % des jeunes : de la formation initiale à la vie professionnelle ». Conférence d'ouverture du colloque « Qualifier 100 % des jeunes : de la formation initiale à la vie professionnelle », Hôtel Loews Le Concorde, Québec, 25 p.

Inchauspé, Paul (2002). « Les tâches qui vous attendent ». Dans ***De techniques et d'avenir.*** Actes du Forum sur la formation technique tenu les 10 et 11 janvier 2002. Montréal, p. 61-93.

Laliberté, Jacques (1994). « L'épreuve synthèse de programme : gage ou facteur de l'intégration des apprentissages ». Dans ***Colloque sur l'épreuve synthèse de programme***, tenu à l'Hôtel du Parc. Texte des conférences et des ateliers. Montréal : La Fédération.

Laporte, Geneviève (2002). ***Détermination de scénarios de développement de programmes d'études collégiaux définis d'une façon exemplaire par compétences.*** Mémoire présenté à la Faculté d'éducation en vue de l'obtention de la maîtrise en sciences de l'éducation. Sherbrooke, 163 p.

Larrivée, Jacques (1996). « Le renouveau et les exigences de l'épreuve synthèse de programme ». ***Le Lien du parent-partenaire au cégep***, vol. 10, n° 1, mars, p. 9-10.

Lemieux, Richard (2003). ***L'abandon scolaire des élèves en formation technique et ce qui manque aux quasi-diplômés pour obtenir leur DEC.*** Présentation au colloque de l'APOP-AQPC, Équipe intersectorielle sur la réussite en formation technique. Québec : MEQ, 40 p.

Martin, Louise, (1999). « Département et comité de programme : rapports harmonieux ou guerre à finir? ». *Pédagogie collégiale*, vol. 13, no 1, octobre, p. 21-22.

Ménard, Louise (2002). ***Étude de trois expériences d'harmonisation de la formation professionnelle et technique au Québec.*** Developing Skills for The New Economy, International Conference on Technical and Vocational Education and Training, Winnipeg, Manitoba, 21 p.

Moffet, Jean-Denis (2001). ***Les échecs à répétition aux épreuves de langue d'enseignement et littérature.*** Québec : MEQ, 8 p.

Moffet, Jean-Denis (2003). « La réussite aux épreuves uniformes de langue d'enseignement et la réussite au collégial ». *Pédagogie collégiale*, vol. 17, n° 1, septembre, p. 31-36.

Moffet, Jean-Denis et Francine Bergeron (1996). « À propos de l'épreuve uniforme de français : quand l'anguille sous la roche n'est que mirage… ». *Pédagogie collégiale*, vol. 10, n° 1, octobre, p. 14-17.

Otis, Françoise et Lise Ouellet (1996). « Le profil de sortie, étape préliminaire à l'élaboration de l'épreuve synthèse de programme ». *Pédagogie collégiale*, vol. 10, n° 1, octobre, p. 9-13.

Pair, Claude (2002). « La formation technique dans un monde en changement ». Dans *De techniques et d'avenir.* Actes du Forum sur la formation technique, tenu les 10 et 11 janvier 2002. Montréal, p. 31-45.

Parti libéral du Québec (2003). *Égalité des chances et réussite en éducation : priorités d'action politique pour les réseaux d'éducation québécois.* Document de travail. Montréal : Le Parti, 40 p.

Perrenoud, Philippe (2002). *Que faire de l'ambiguïté des programmes scolaires orientés vers les compétences.* Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/ (consulté le 6 février 2004).

Québec. Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (1995). *L'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages.* Premier rapport synthèse. Québec : La Commission, 17 p.

Québec. Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (1996). *L'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages.* Rapport synthèse. Québec : La Commission, 20 p.

Québec. Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2001). *Évaluation de la mise en œuvre de la composante de formation générale des programmes d'études.* Rapport synthèse. Québec : La Commission, 100 p.

Québec. Conseil des collèges (1992). *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation.* Québec ; Le Conseil, 401 p.

Québec. Conseil des collèges (1993). *Les programmes modulaires de l'enseignement technique au collégial.* Québec : Le Conseil, 131 p.

Québec. Conseil des collèges. Commission de l'enseignement professionnel (1993). *La perspective intégrée dans les programmes techniques : une voie d'avenir à consolider.* Québec : Le Conseil, 52 p.

Québec. Conseil supérieur de l'éducation (1992). *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXIe siècle.* Avis au ministre de l'Éducation. Sainte-Foy : Le Conseil, 200 p.

Québec. Conseil supérieur de l'éducation (1994). *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire.* Avis au ministre de l'Éducation. Sainte-Foy : Le Conseil, 116 p.

Québec. Conseil supérieur de l'éducation (1995). *Des conditions de réussite au collégial : réflexion à partir de points de vue étudiants.* Avis au ministre de l'Éducation. Sainte-Foy : Le Conseil, 124 p.

Québec. Conseil supérieur de l'éducation (1997). *Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales.* Avis au ministre de l'Éducation. Sainte-Foy : Le Conseil, 89 p.

Québec. Conseil supérieur de l'éducation (2001). *Pour un passage réussi de la formation professionnelle à la formation technique : modification au Règlement sur le régime des études collégiales.* Avis au ministre de l'Éducation. Sainte-Foy : Le Conseil, 53 p.

Québec. Conseil supérieur de l'éducation (2002). *Au collégial : l'orientation au cœur de la réussite.* Avis au ministre de l'Éducation. Sainte-Foy : Le Conseil, 124 p.

Québec. Équipe intersectorielle sur la réussite en formation technique (2003). *Obtenir son DEC quand on s'inscrit en formation technique : une course à obstacles ? : un bilan diagnostique de la diplomation au DEC technique.* Québec : ministère de l'Éducation, 43 p.

Québec. Ministère de l'éducation et Ministère de l'enseignement supérieur et de la science (1993). *Investir dans la compétence : orientations et actions ministérielles en formation professionnelle et technique.* Québec : Le Ministère, 24 p.

Québec. Ministère de l'éducation (1997). *Prendre le virage du succès.* Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation. Québec : Le Ministère, 55 p.

Québec. Ministère de l'éducation (1998). *Formation générale commune à tous les programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales et propre au programme d'études.* Québec : Le Ministère, 34 p.

Québec. Ministère de l'éducation (1999). « La scolarisation au Québec et dans les pays de l'OCDE en 1995-1996 ». *Bulletin statistique de l'éducation,* nº 13, novembre, 6 p.

Québec. Ministère de l'éducation (2000). *Les prescriptions ministérielles et l'élaboration d'un programme défini en objectifs et standards.* Québec : Le Ministère, 53 p.

Québec. Ministère de l'éducation (2001). « La diplomation au Québec et dans les pays de l'OCDE ». *Bulletin statistique de l'éducation,* nº 21, janvier, 10 p.

Québec. Ministère de l'éducation (2002a). *Apprendre tout au long de la vie.* Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Québec : Le Ministère, 40 p.

Québec. Ministère de l'éducation (2002b). *Élaboration des programmes d'études professionnelles : cadre général - cadre technique.* Québec : Le Ministère, 23 p.

Québec. Ministère de l'éducation (2002c). *Élaboration des programmes d'études techniques : cadre général - cadre technique.* Québec : Le Ministère, 24 p.

Québec. Ministère de l'éducation (2002d). *Élaboration des programmes d'études techniques.* Guide de définition des buts et des compétences d'un projet de formation. Québec : Le Ministère, 27 p.

Québec. Ministère de l'éducation (2002e). *La formation technique au collégial : les employeurs s'expriment.* Sondage mené en 2002. Québec : Le Ministère, 25 p.

Québec. Ministère de l'éducation (2002f). *Les épreuves uniformes.* Édition 2000-2001. Québec : Le Ministère, 137 p.

Québec. Ministère de l'éducation (2002g). *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique.* Québec : Le Ministère, 4 cahiers.

Québec. Ministère de l'éducation (2002h). *Plan de développement des programmes d'études professionnelles et techniques 2002-2003.* Québec : Le Ministère, 43 p.

Québec. Ministère de l'éducation (2003a). « Cheminement scolaire : du collégial à l'université ». *Bulletin statistique de l'éducation,* n° 28, juin, 12 p.

Québec. Ministère de l'éducation (2003b). *Circuit collégial 2002-2003.* Québec : Le Ministère, 24 p.

Québec. Ministère de l'éducation (2003c). *Décroche tes rêves.* Politique d'évaluation des apprentissages. Québec : Le Ministère, 69 p.

Québec. Ministère de l'éducation (2003d). *Épreuve uniforme de français langue d'enseignement et littérature : toute l'information de A à Z.* Québec : Le Ministère, 5 p.

Québec. Ministère de l'éducation (2003e). *Indicateurs de l'éducation.* Édition 2003. Québec : Le Ministère, 140 p.

Québec. Ministère de l'éducation (2003f). *La formation professionnelle et technique au Québec : un aperçu.* Québec : Le Ministère, 46 p.

Québec. Ministère de l'éducation (2003g). *Statistiques de l'éducation : enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire.* Édition 2003. Québec : Le Ministère. http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/stat_edu/index_03.htm (consulté le 11 février 2003).

Québec. Ministère de l'enseignement supérieur et de la science (1993a). *Cahiers de l'enseignement collégial, 1993-1994. 1. Programmes et cours de diplôme d'études collégiales.* Québec : Le Ministère, 283 p.

Québec. Ministère de l'enseignement supérieur et de la science (1993b). *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle : l'enseignement collégial québécois : orientation d'avenir et mesures de renouveau.* Québec : Le Ministère, 39 p.

Québec. « Règlement n° 3 relatif aux études préuniversitaires et professionnelles ». Dans *Rapport d'activité du Conseil supérieur de l'éducation, 1967-1968, 1968-1969.* Québec : Le Conseil, p. 241-242.

Québec (2001). « Règlement sur le régime des études collégiales ». *Gazette officielle du Québec. Partie 2, Lois et règlements,* n° 40, 3 octobre, p. 6969.

Réginald Grégore inc. (2002). *La réussite en formation technique en Norvège, aux États-Unis et en Ontario.* Beauport : Réginald Grégoire inc., 92 p.

Rheault, Sylvie (2004). *L'abandon des études à la formation collégiale technique : résultats d'une enquête.* Rapport synthèse. Québec : ministère de l'Éducation, 50 p.

Ricard, Philippe (1991). « Le défi de l'enseignement professionnel et technique ». *Pédagogie collégiale,* vol. 4, n° 4, mai, p. 45-48.

Rousseau, Christian (1995). « La nouvelle sanction des études sera-t-elle juste et équitable? ». *Pédagogie collégiale,* vol. 9, n° 2, décembre, p. 19-24.

Saint-Onge, Michel (1995). *Pour une épreuve synthèse de programme utile.* Laval : Collège Montmorency, 13 p.

Service régional d'admission du Montréal métropolitain (2002). *Rapport annuel 2000-2001.* Montréal : SRAM, [68] f.

Simard, Jean-Claude (1999). « L'harmonisation de la formation générale et de la formation spécifique ». *Pédagogie collégiale*, vol. 13, n° 1, octobre, p. 23-25.

Simard, Yvon (1990). « L'avenir des cours communs et obligatoires ». *Pédagogie collégiale*, vol. 3, n° 4, avril, p. 10-11.

Société de philosophie du Québec (1997). *La formation générale et la réussite scolaire*. Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation. Montréal : La Société, 14 p.

Talbot, Pierre (2003a). « La formation générale au collégial, indispensable pour se distancier du vécu quotidien ». *Pédagogie collégiale*, vol. 17, n° 1, octobre, p. 40-41.

Talbot, Pierre (2003b). « La formation générale au cégep, étrange aux yeux des élèves, indispensable à notre société ». *Le Devoir*, 5 septembre, p. A9.

Tardif, Hélène (2002). *Sens et utilité du français et de la philosophie en Techniques d'éducation en services de garde*. Sainte-Foy : Campus Notre-Dame-de-Foy, 208 p.

Tardif, Hélène (2003). « Sens et utilité du français et de la philosophie dans les programmes techniques ». *Pédagogie collégiale*, vol. 16, n° 4, mai, p. 16-24.

Tardif, Jacques (2003). « Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre ». *Pédagogie collégiale*, vol. 16, n° 3, mars, p. 36-44.

Terrill, Ronald (1997). *Étude comparative des taux de réussite aux secteurs préuniversitaire et technique dans les cours de la formation générale et de leur lien avec les taux de diplomation*. Montréal : Service régional d'admission du Montréal métropolitain, 35 p.

Terrill, Ronald (1998). *Réussite de la formation générale et cheminement scolaire dans les programmes des secteurs préuniversitaire et technique*. Montréal : Service régional d'admission du Montréal métropolitain, 46 p.

Tremblay, Gilles (1999). « L'élaboration locale des programmes par compétences : de quelle marge de manœuvre disposons-nous? ». *Pédagogie collégiale*, vol. 13, n° 1, octobre, p. 18-20.

Tremblay, Nicole (2001). *Rapport sur l'évaluation du processus de développement des programmes de formation professionnelle et technique*. Québec : ministère de l'Éducation, 141 p.

Tremblay, Robert (1995). « Compétences et objectifs d'apprentissage en formation générale : le cas de la philosophie ». *Pédagogie collégiale*, vol. 9, n° 1, octobre, p. 8-14.

Trudelle, Jean (2002). « La formation technique au Québec : un état des lieux ». Dans *De techniques et d'avenir*. Actes du Forum sur la formation technique tenu les 10 et 11 janvier 2002. Montréal : Fédération autonome du collégial et autres, 93 p.

UNESCO (1999a). *Deuxième congrès international sur l'enseignement technique et professionnel : éducation tout au long de la vie : un point vers l'avenir*. Document de travail principal. Séoul : UNESCO, 16 p.

UNESCO (1999b). *Établissement, à la suite du deuxième congrès international sur l'enseignement technique et professionnel, d'un programme international à long terme pour le développement de l'enseignement technique et professionnel*. Paris : UNESCO, 10 p.

Vacher, Michel (2002). « La formation technique au service d'une société meilleure ». Dans *De techniques et d'avenir*. Actes du Forum sur la formation technique tenu les 10 et 11 janvier 2002, p. 61-93.

Vigneault, Alain (2002). *Présentation des différents volets élaborés dans le cadre de la diversification des voies*. http://www.inforoutefpt.org/ensemble_dossiers_meq/volets/volets-definitions.pdf (consulté le 6 février 2004).

ANNEXE I DÉMARCHE ET CONSULTATIONS

La réflexion sur les programmes proposée dans le présent document s'appuie sur un travail de recherche documentaire, sur l'examen de données relatives aux programmes consignées dans le fichier SOBEC ainsi que sur les résultats de consultations menées par ou pour la Commission de l'enseignement collégial. Près d'une centaine de personnes ont été formellement consultées. Soixante treize d'entre elles ont pris part à des groupes de discussion, neuf ont participé à des réunions de la Commission et quinze autres personnes ont accordé une entrevue aux recherchistes de la Commission. Le Conseil les remercie chaleureusement puisque sans elles, le présent avis n'aurait pas vu le jour. Il remercie également les personnes-ressources du Ministère qui ont fourni l'information demandée sur différentes questions.

Les personnes qui ont pris part aux groupes de discussion de la Commission provenaient de 31 établissements dont 27 collèges publics francophones, 2 collèges anglophones et 3 collèges privés. Toutes ces personnes s'étaient impliquées dans l'élaboration des nouveaux programmes soit comme enseignante ou enseignant, soit comme conseillère ou conseiller pédagogique ou encore à titre d'adjointe ou d'adjoint à la direction des études. Les enseignantes et les enseignants qui ont participé aux groupes de discussion oeuvraient dans 22 des 65 programmes élaborés par compétences et implantés dans les collèges au moment où les consultations ont eu lieu, c'est-à-dire en février et en mars 2003.

Un examen de grilles de programme répertoriées dans le fichier SOBEC a aussi porté sur 41 programmes locaux correspondant à 15 programmes ministériels répartis dans les 5 grandes familles de programmes du secteur technique. Pour cet exercice, les programmes considérés provenaient d'une trentaine de collèges.

Ont participé aux réunions de la Commission :

Sylvain Angers, enseignant en techniques de l'informatique au Collège de Rosemont;
Danièle Lefebvre, enseignante en techniques de tourisme au Collège Lafleche;
Jean-Pierre Néron, enseignant en technologie physique au Cégep de La Pocatière;
Johanne Authier, conseillère pédagogique au Collège Ahuntsic;
Lyne Beaudoin, conseillère pédagogique au Collège François-Xavier Garneau;
Marie-France Bélanger, conseillère pédagogique au Collège de Sherbrooke;
Nicole Vigeant, directrice des études au Cégep de Rimouski;
Bernard Morin, directeur des études au Collège Ahuntsic;
Jacques L'Écuyer, président de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.

Ont pris part aux groupes de discussion du personnel enseignant :

Paul Antaki, enseignant en physique au Cégep de Saint-Laurent;
Lionel Audant, enseignant en philosophie au Collège François-Xavier Garneau;
Solange Bernier, enseignante en techniques de radio-oncologie au Cégep de Sainte-Foy;
Denis Boucher, enseignant en techniques policières au Collège Ahuntsic;
Louise Bourassa, enseignante en techniques d'hygiène dentaire au Collège François-Xavier Garneau;
Josette Bourque, enseignante en techniques de bureautique au Collège François-Xavier Garneau;
Christopher Brown, enseignant en théâtre-production au John Abbott College;
Diane Brunelle, enseignante en techniques policières au Collège de Sherbrooke;
Alain Cardinal, enseignant en graphisme au Cégep du Vieux Montréal;
André Carrier, enseignant en philosophie au Cégep de Lévis-Lauzon;
Jean Comeau, enseignant en techniques de construction aéronautique au Collège Édouard Montpetit;
Louise Courville, enseignante en français au Cégep de Sainte-Foy;
Thérèse Desnoyers, enseignante en techniques de géomatique au Cégep Limoilou;
Danièle Dostaler, enseignante en biologie au Collège Ahuntsic;
Suzanne Dumas, enseignante en techniques d'éducation à l'enfance au Collège Montmorency;
Marie-France Dussault, enseignante en techniques de bureau au Collège François-Xavier Garneau;
Hélène Fortier, enseignante en français au Cégep Limoilou;
Lynda Gagnon, enseignante en techniques d'hygiène dentaire au Cégep de Trois-Rivières;
Lisette Gariépy, enseignante en techniques d'éducation à l'enfance au Collège Édouard Montpetit;
Nicole Giguère, enseignante en soins infirmiers au Cégep Limoilou;

Gyslain Hébert, enseignant en techniques d'éducation spécialisée au Cégep Marie-Victorin;
Jean-Paul Laberge, enseignant en techniques de logistique du transport au Cégep de Saint-Laurent;
Josée Laplante, enseignante en graphisme au Cégep du Vieux Montréal;
Jacques Laval, enseignant en design industriel au Dawson College;
Nicole Lavigne, enseignante en techniques de bureautique au Cégep de Drummondville;
Jean Leclerc, enseignant en techniques des pâtes et papiers au Cégep de Trois-Rivières;
Johanne Leduc, enseignante en commercialisation de la mode au Collège LaSalle;
Igor Orjikh Le-Feuvre, enseignant en physique au Cégep du Vieux Montréal;
Jacques Legendre, enseignant en design industriel au Cégep du Vieux Montréal;
Normand Malo, enseignant en techniques du meuble et d'ébénisterie au Cégep de Victoriaville;
Daniel Maltais, enseignant en techniques de santé animale au Cégep de La Pocatière;
Paul Marleau, enseignant en graphisme au Cégep Marie-Victorin;
Élyse Maynard, enseignante en gestion et exploitation d'entreprises agricoles au Cégep de Victoriaville;
Denis Messier, enseignant en gestion et exploitation d'entreprises agricoles du Cégep de Lévis-Lauzon;
Lilianne Neveu, enseignante en techniques d'éducation à l'enfance au Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption;
Yoland Paré, enseignant en graphisme au Collège Ahuntsic;
Paulette Perreault, enseignante en mathématiques au Collège de Rosemont;
Claude Perron, enseignant en techniques de génie mécanique au Cégep de Jonquière;
Lise Quenneville, enseignante en mathématiques au Collège Montmorency;
Réal Raymond, enseignant en techniques d'intervention en loisirs au Cégep du Vieux Montréal;
Louis-André Richard, enseignant en philosophie au Cégep de Sainte-Foy;
Julie Roy, enseignante en commercialisation de la mode au Cégep Marie-Victorin;
Lyne Roy, enseignante en techniques de tourisme au Collège Mérici;
Jean-Pierre Saint-Pierre, enseignant en techniques de l'informatique au Cégep de Sainte-Foy;
Hélène Tessier, enseignante en français au Collège François-Xavier Garneau;
Sylvain Turmel, enseignant en techniques d'éducation spécialisée au Cégep Marie-Victorin;
France Vincent, enseignante en soins infirmiers, au Collège Shawinigan.

Ont pris part aux groupes de discussion du personnel professionnel:

Alain Ainsley, conseiller pédagogique au Cégep Beauce-Appalaches;
Johanne Charland, conseillère pédagogique au Cégep du Vieux Montréal;
Guy Corriveau, conseiller pédagogique au Collège Shawinigan;
Geneviève Daigneault, conseillère pédagogique au Collège Édouard Montpetit;
Denise Desbaies, conseillère pédagogique au Cégep de Trois-Rivières;
Donald Grondin, conseiller pédagogique au Cégep de Drummondville;
Suzanne Labaie, conseillère pédagogique au Collège Montmorency;
Michelle Lauzon, conseillère pédagogique au Collège de Maisonneuve;
Lise Ouellet, conseillère pédagogique au Cégep de Sainte-Foy;
Danièle Pelletier, conseillère pédagogique au Collège de de Rosemont;
Marie-Claude Pineault, conseillère pédagogique au Cégep de Rimouski;
Monique Saint-Germain, conseillère pédagogique au Collège de l'Outaouais;
Hélène Servais, conseillère pédagogique au Cégep Limoilou;
Monique Thériault, conseillère pédagogique au Cégep de Saint-Jérôme.

Ont pris part aux groupes de discussion du personnel de direction:

Micheline Allard, adjointe à la direction des études au Cégep André-Laurendeau;
Jacques Belleau, adjoint à la direction des études au Cégep de Lévis-Lauzon;
Raymond Bourgeois, adjoint à la direction des études au Dawson College;
Pierre Brazé, adjoint à la direction des études au Collège Édouard Montpetit;
François Cauchy, adjoint à la direction des études au Collège Montmorency;
Anne Filion, adjointe à la direction des études au Cégep Limoilou;
Lionel Fortin, adjoint à la direction des études au Cégep de Rivière-du-Loup;
Marie Gagnon, adjointe à la direction des études au Collège de Maisonneuve;
Michel Jean, adjoint à la direction des études au Cégep de Victoriaville;
Marie Lacoursière, adjointe à la direction des études au Cégep du Vieux Montréal;

Denyse Lemay, adjointe à la direction des études au Collège de Bois-de-Boulogne;
Marc Rainville, adjoint à la direction des études au Cégep de Jonquière.

Ont accordé une entrevue aux recherchistes de la Commission:

Claude Arbour, doyen des études du 1er cycle à l'Université du Québec à Trois-Rivières;
Lyne Boileau, directrice des études au Collège Lionel-Groulx;
Marcel Boutin, directeur des études au Cégep de Drummondville;
Germain Bouffard, directeur des études au Cégep de Lévis-Lauzon;
Claude Cadieux, directeur du Centre de formation agricole de Mirabel (CEFAM) de la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles;
Denise Jamison, adjointe aux programmes d'études et au soutien à la pédagogie au Cégep de Drummondville;
Micheline Labonté, enseignante au Collège de Bois-de-Boulogne;
Marie Lacoursière, coordonnatrice des programmes d'études techniques au Cégep du Vieux Montréal;
Suzanne Malo, adjointe à la direction des études au Collège de Rosemont;
André Mathieu, adjoint à la direction des études au Cégep de Sainte-Foy;
Jacinthe Pépin, coordonnatrice du DEC-BAC en soins infirmiers pour le consortium de Montréal à l'Université de Montréal;
Guy Sauvageau, directeur du Centre de formation professionnelle Des Riverains de la Commission scolaire des Affluents;
Serge Talbot, directeur des programmes de 1er cycle à l'Université Laval;
Richard Wildi, enseignant en techniques de l'informatique au Collège François-Xavier Garneau.

Des remerciements sont aussi adressés aux représentantes et représentants du ministère de l'Éducation qui ont fourni des renseignements utiles à la réflexion du Conseil.

Les programmes retenus pour les groupes de discussion sont les suivants:

NO	NOM	ANNÉE[92]	COLLÈGES[93]	EFFECTIF SCOLAIRE[94]
111.A0	Techniques d'hygiène dentaire	1997	8	655
145.A0	Techniques de santé animale	1998	7	936
152.A0	Gestion et exploitation d'entreprises agricoles	2000	10	886
180.A0	Soins infirmiers	2001	42	5 570
142.C0	Technologie de radio-oncologie	1999	3	167
230.A0	Technologie de la géomatique	2001	2	79
232.A0	Technologies des pâtes et papiers	2001	2	27
233.A0	Techniques d'ébénisterie et de menuiserie architecturale	1995	2	276
241.A0	Techniques de génie mécanique	2000	17	2 255
280.B0	Techniques de construction aéronautique	2000	1	629
310.A0	Techniques policières	1996	10	2 599
322.A0	Techniques d'éducation à l'enfance	2000	21	3 753
551.A0	Techniques d'éducation spécialisée	2000	20	4 003
391.A0	Techniques d'intervention en loisir	2000	4	656
410.A0	Techniques de la logistique du transport	1998	9	590
412.A0	Techniques de bureautique	1999	42	2 316
414.A0	Techniques de tourisme	1999	10	1 514
420.A0	Techniques de l'informatique	2000	52	8 857
561.A0	Théâtre-Production	1996	3	284
570.A0	Graphisme	1997	7	1 341
570.C0	Techniques de design industriel	2001	3	255
571.C0	Commercialisation de la mode	1999	4	1 059

92. Année d'autorisation du programme.
93. Nombre de collèges privés ou publics qui offrent le programme.
94. Nombre d'élèves inscrits à ce programme en 2001 dans l'ensemble des collèges.

Les programmes retenus pour l'examen des caractéristiques des programmes locaux sont les suivants :

NO	NOM
142.A0	Technologie de radiodiagnostic
144.B0	Techniques d'orthèses et de prothèses orthopédiques
145.A0	Techniques de santé animale
180.A0	Soins infirmiers
241.A0	Techniques de génie mécanique
310.A0	Techniques policières
322.A0	Techniques d'éducation à l'enfance
393.A0	Techniques de la documentation
412.A0	Techniques de bureautique
414.A0	Techniques de tourisme
420.A0	Techniques de l'informatique
570.A0	Graphisme
571.C0	Commercialisation de la mode

ANNEXE 2 STRUCTURE DES PROGRAMMES CONDUISANT AU DEC TECHNIQUE

STRUCTURE ANTÉRIEURE À LA RÉFORME	STRUCTURE ACTUELLE
Les programmes conduisant au DEC comprenaient les éléments suivants :	**Les programmes conduisant au DEC comprennent maintenant les éléments suivants:**
En **formation générale :**	En **formation générale :**
• composante de formation générale commune (18 $^{2}/_{3}$ unités);	• composante de formation générale commune (16 $^{2}/_{3}$ unités);
• composante de formation générale complémentaire (8 unités).	• composante de formation générale propre au programme (6 unités);
	• composante de formation générale complémentaire (4 unités).
En **formation spécifique :**	En **formation spécifique :**
• composante de formation spécifique (de 45 à 65 unités).	• composante de formation spécifique (de 45 à 65 unités).

ANNEXE 3 STRUCTURE DE LA COMPOSANTE DE FORMATION GÉNÉRALE DES PROGRAMMES CONDUISANT AU DEC

STRUCTURE ANTÉRIEURE À LA RÉFORME	STRUCTURE ACTUELLE	AUTRE SCÉNARIO POSSIBLE[95]
Formation générale	**Formation générale**	**Formation générale**
(26 2/3 unités)	(26 2/3 unités)	(26 2/3 unités)
• Formation **obligatoire** pour un total de 18 2/3 unités (dont 8 en philosophie, 8 en langue d'enseignement et littérature et 2 2/3 en éducation physique);	• Formation générale **commune** pour un total de 16 2/3 unités (dont 4 2/3 en philosophie, 7 2/3 en langue d'enseignement et littérature, 2 en langue seconde et 3 unités en éducation physique);	• Formation **obligatoire**, pour un nombre d'unités à déterminer par le ministre, en langue d'enseignement;
• Formation **complémentaire** au choix de l'élève pour un total de 8 unités.	• Formation générale **propre** à chaque programme pour un total de 6 unités (dont 2 en philosophie, 2 en langue d'enseignement et littérature et 2 en langue seconde;	• Formation **complémentaire**, pour les autres unités couvrant les grands champs du savoir :
	• Formation générale **complémentaire** pour un total de 4 unités au choix parmi 5 domaines identifiés (sciences humaines, culture scientifique et technologique, langues modernes, langage mathématique et informatique, art et esthétique).	- *humanités* classiques (arts, lettres et philosophie);
		- sciences de la nature, sciences appliquées et technologies;
		- sciences humaines et sociales.
Les choix se font à partir d'une liste de cours publiée dans les *Cahiers de l'enseignement collégial*. Ces choix doivent être faits hors des disciplines de la spécialisation.	Le ministre en détermine les objectifs et les standards alors que les activités d'apprentissage sont définies par les établissements. Elles doivent être complémentaires à la formation spécifique et porter sur au moins 2 domaines (art. 9 du RREC).	Le ministre en déterminerait les objectifs et les standards alors que les activités d'apprentissage seraient définies par les établissements. La formation de l'élève porterait obligatoirement sur ces trois champs dans une perspective de complémentarité entre la formation spécifique et la formation générale.

95. Ce scénario est élaboré en tenant compte de la proposition faite, en 1992, par le Conseil. À partir de cette proposition, différents scénarios sont possibles, dont celui qui apparaît dans ce tableau, pour illustrer le sens des recommandations formulées dans cet avis. Une présentation plus explicite en est faite à la section 3.4.2 de l'avis, dans le cadre de l'exposé de la troisième piste de développement de la formation générale.

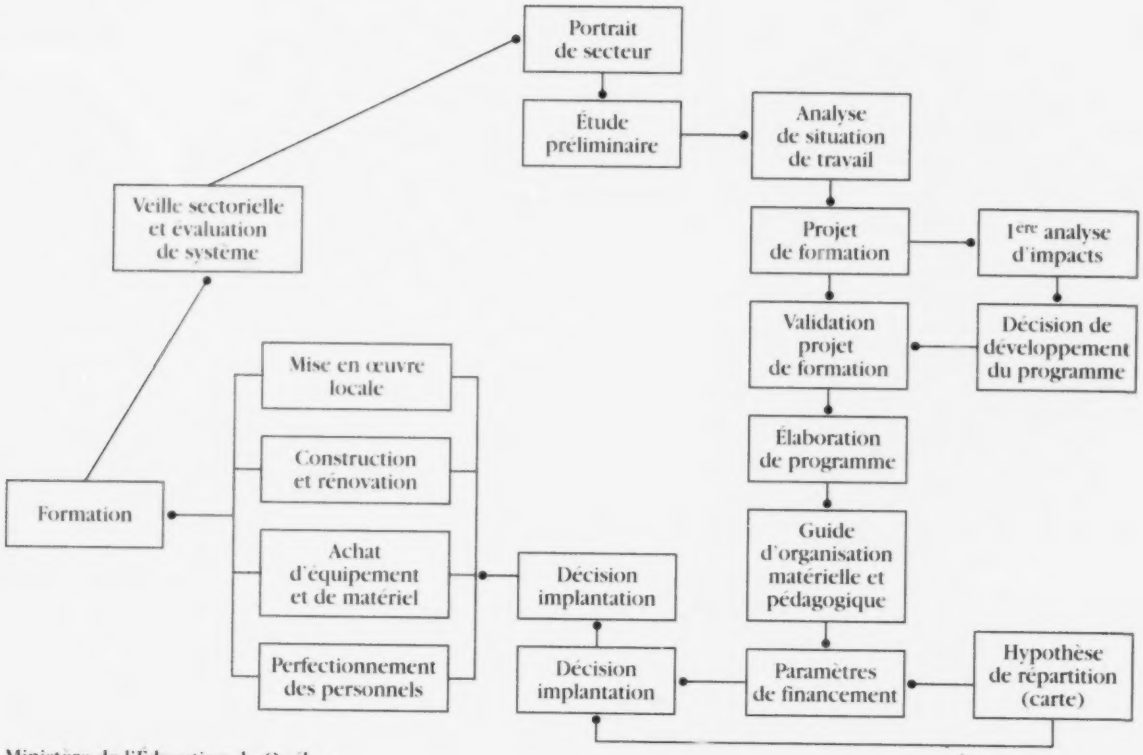
ANNEXE 4 LE PROCESSUS D'ÉLABORATION DES PROGRAMMES

– EXTRAIT –

Ministère de l'Éducation du Québec
Secteur de la formation professionnelle et technique
Direction générale des programmes et du développement

15 avril 2002

LES ÉTAPES DE LA MISE EN PLACE D'UN PROGRAMME D'ÉTUDES



Ministère de l'Éducation du Québec
Secteur de la formation professionnelle et technique

Processus de développement des programmes d'études professionnelles et techniques du ministère de l'Éducation

ÉTAPES	RÔLES DES PARTENAIRES
1. Adoption du plan de développement des programmes d'études professionnelles et techniques (annuel)	**Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques (CNPEPT)** Avis
2. Études de planification	**Milieu de travail** - Participation et avis
2.1 Portrait de secteur	**Milieu de l'éducation** - Participation et avis
	CNPEPT - Avis
2.2 Étude préliminaire	**Milieu de travail** - Participation et avis
	Milieu de l'éducation - Participation et avis
	CNPEPT - Avis
3. Élaboration des programmes d'études	**Milieu de travail** - Participation et avis
3.1 Analyse de situation de travail	**Milieu de l'éducation** - Identification d'observatrices et d'observateurs à l'atelier
3.2 Classification des fonctions de travail	**CNPEPT** - Avis si modification de l'ordre d'enseignement
3.3 Détermination des buts du programme d'études et des compétences	**Milieu de travail** - Identification d'une ou d'un spécialiste du métier ou de la profession
3.4 Validation du projet de formation	**Milieu de travail** - Validation de la pertinence
	Milieu de l'éducation - Validation de la cohérence et de la faisabilité
3.5 Formulation des objectifs et production du programme d'études pour l'obtention d'un diplôme	**Milieu de l'éducation** - Identification des spécialistes de l'enseignement
4. Analyses d'incidences financières	**Milieu de l'éducation** - Avis
5. Approbation du programme par le ministre Désignation des établissements autorisés Confirmation des ressources	**CNPEPT** - Avis sur le projet de programme et sur la carte des enseignements **Milieu de travail** - Avis sur la carte des enseignements par l'entremise d'Emploi-Québec au CNPEPT
6. Évaluation en formation professionnelle Élaboration d'instruments d'évaluation de compétence et de la reconnaissance des acquis	**Milieu de travail** - Participation et avis à l'occasion (reconnaissance des acquis) **Milieu de l'éducation** - Participation et avis
7. Implantation	**Milieu de l'éducation** - Perfectionnement du personnel enseignant - Mise en œuvre des programmes d'études
8. Sanction des études (DEP, ASP, DEC)	

N.B. Les comités sectoriels sont des partenaires privilégiés.
DGPD-2002-02-05

ANNEXE 5 CADRE DE RÉFÉRENCE INSTITUTIONNEL

– EXTRAIT –

POUR

L'ÉLABORATION ET L'IMPLANTATION

DE PROGRAMMES (DEC)

ET

D'ATTESTATIONS D'ÉTUDES COLLÉGIALES (AEC)

Version adoptée à la Commission des études
le 14 mai 2003

Service des programmes et du développement pédagogique
Mai 2003

A - L'ÉLABORATION ET L'IMPLANTATION DE PROGRAMMES DE DIPLÔMES D'ÉTUDES COLLÉGIALES (DEC)

1. MISE EN CONTEXTE

Dans le cadre de la Réforme de l'enseignement collégial, la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel et le nouveau Règlement sur le régime des études collégiales (RREC) attribuent de nouvelles responsabilités au collège en matière de définition de programmes menant à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales DEC.

Antérieurement, tous les cours étaient définis par le ministre. Dorénavant, le RREC établit un nouveau partage des responsabilités en cette matière. En effet, après avoir donné une nouvelle définition du programme* et une nouvelle définition des cours*, il précise que pratiquement toutes les activités d'apprentissage seront désormais définies par le collège.

Le présent document de travail vise donc à proposer un cadre général pour la définition de ces activités d'apprentissage reliées aux différents programmes définis par objectifs et standards et relevant de la compétence du cégep Marie-Victorin.

**PROGRAMME*
ensemble intégré d'activités d'apprentissage visant l'atteinte d'objectifs de formation en fonction de standards déterminés.
(RREC, Section 1)

**COURS*
ensemble d'activités d'apprentissage comptant au moins 45 périodes d'enseignement ou, dans le cas de l'éducation physique, comptant 30 périodes d'enseignement, auquel sont attribuées des unités.
(RREC, Section 1)

2. FINALITÉS ET CRITÈRES

2.1 Pourquoi mettre en place un tel cadre?

En se dotant d'un tel cadre, le collège vise à :

- Faire en sorte d'élaborer et d'implanter des programmes de qualité qui correspondent à sa culture institutionnelle tout en satisfaisant aux exigences ministérielles.

- Assurer un lien entre les compétences visées dans un programme et les besoins de formation des étudiants et ceux manifestés ou anticipés dans la société.

- Assurer la concordance entre les programmes offerts à la fois par l'enseignement régulier et par l'éducation permanente.

- Inscrire ce processus de définition à l'intérieur d'un cycle de gestion intégré des programmes dont les principales étapes sont l'élaboration, l'implantation, la mise en œuvre et l'évaluation.

- Favoriser la concertation entre tous les intervenants d'un même programme, aussi bien ceux de la formation générale que de la formation spécifique, afin de mettre en place un processus qui favorise l'atteinte des objectifs de formation par les étudiants.

- Faire appel à l'expertise des divers intervenants du milieu en proposant un partage des responsabilités qui suscite à la fois le dynamisme, la rigueur et l'efficacité.

2.2 Quels critères devraient nous guider tout au long du processus?

En nous inspirant des critères proposés par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial et en nous référant à notre propre *Politique institutionnelle d'évaluation de programmes*, les critères suivants devraient nous guider lors de l'élaboration et de l'implantation d'un programme.

- **Le critère de pertinence :** ce critère permet d'assurer un lien entre les objectifs poursuivis par le programme et les besoins éducatifs ainsi que socio-économiques à satisfaire, c'est-à-dire les attentes et les besoins de la société, des universités, du marché du travail et des étudiants.

- Le **critère de continuité :** ce critère permet d'assurer un lien entre l'ancien et le nouveau programme de manière à éviter que les changements qu'il faut nécessairement apporter, lorsqu'on implante un nouveau programme, soient trop radicaux. La prise en compte des principes et des pratiques pédagogiques véhiculées jusqu'à maintenant à l'intérieur d'un programme donné devrait servir de fil conducteur pour éviter de verser dans des excès de toutes sortes. Cependant, ce critère ne devrait pas être utilisé pour justifier l'immobilisme et le refus total de tout changement. C'est en conjuguant ce critère avec les autres, comme les critères de *pertinence*, de *cohérence*, de *polyvalence* et de *faisabilité*, qu'on devrait trouver la juste mesure du changement à initier dans un programme donné.

---

* À chaque fois que l'on parle d'équipes d'enseignants au secteur régulier, il faudrait lire pour l'Éducation permanente, le conseiller pédagogique et les enseignants concernés dans l'implantation du programme.

- Le **critère de cohérence:** ce critère permet de rechercher la plus grande cohésion possible entre les différents éléments constitutifs du programme. Il vise à harmoniser les deux composantes de la formation (formation générale et formation spécifique) à l'intérieur de chacun des programmes d'études. Il sert à vérifier si les objectifs particuliers et les contenus des différentes activités d'apprentissage s'inscrivent bien dans le prolongement des objectifs du programme. En outre, ce critère permet de s'assurer que les activités d'apprentissage sont agencées selon un ordre séquentiel permettant à la fois la progression dans la complexité des compétences à acquérir par les étudiants et l'établissement de liens favorisant l'approfondissement et l'intégration de celles-ci. Enfin, ce critère sert à rechercher un juste équilibre entre la diversité des méthodes et des stratégies d'apprentissage proposées compte tenu des résultats d'apprentissage escomptés chez les étudiants.

- Le **critère de polyvalence :** ce critère sert à rappeler l'importance d'assurer aux étudiants inscrits dans un programme donné une formation qui soit riche et diversifiée en prenant soin de mettre l'accent sur les savoirs essentiels, la culture générale, la formation fondamentale et l'intégration des savoirs. En vertu de ce critère, et dans la lignée de notre « projet éducatif », on devrait résister aux tentations d'une formation trop spécialisée ou trop orientée sur les savoirs utilitaires au détriment des savoirs de base et de la culture générale. Ici encore, un juste équilibre devra être trouvé dans la répartition des cours et la mise à contribution des disciplines pour assurer aux élèves une formation véritablement polyvalente, seul gage de réussite dans un contexte de renouvellement rapide des connaissances et des technologies.

- Le **critère de faisabilité :** ce critère vise à faire en sorte que les activités proposées correspondent à des exigences claires et réalistes en ce qui regarde la charge de travail des étudiants et leur cheminement scolaire. Il permet également de faire en sorte que les activités soient conçues et planifiées dans la perspective d'une gestion intégrée et réaliste du programme d'études qui tient compte de certains facteurs importants tels que la disponibilité des ressources humaines, matérielles et financières du collège ainsi que les contraintes qui lui sont imposées par l'application des règles de financement de chacun des programmes. D'autres facteurs importants sont à prendre en compte notamment, les dispositions prévues aux protocoles d'entente entre le collège et ses partenaires éducatifs, voire même les conditions et possibilités d'organisation et d'encadrement efficaces des ressources et des effectifs affectés au projet.

3. PROCESSUS D'ÉLABORATION ET D'IMPLANTATION LOCALE D'UN PROGRAMME

3.1 Quel processus faut-il mettre en place?

Le choix et l'élaboration des activités d'apprentissage relevant maintenant de la compétence du collège, il est important de situer cette nouvelle responsabilité dans le cadre de la gestion du programme auquel se rattachent les activités en question. Car, en définitive, définir ou élaborer des activités d'apprentissage équivaut, dans le contexte du renouveau, à prendre une part active dans le processus d'élaboration de programme proprement dit. Pour mieux prendre la mesure d'une telle opération, examinons brièvement les tâches associées à cette nouvelle responsabilité.

En lien avec les objectifs et les standards définis par le ministre, le choix des activités d'apprentissage relatives à un cours dans un programme donné aussi bien à l'enseignement régulier qu'à l'Éducation permanente implique toute une série de décisions qui sont à la fois **d'ordre technique ou organisationnel** et **d'ordre pédagogique.**

Au plan **technique ou organisationnel,** il faut pouvoir identifier le titre du cours, la discipline et le numéro de celle-ci, le ou les préalables s'il y a lieu, la pondération et le nombre d'unités, la codification complète du cours ainsi que la forme officielle de présentation* à donner à toutes ces informations (ceci, afin de remplacer les anciens *Cahiers de l'enseignement collégial).*

Au plan **pédagogique,** les décisions à prendre concernent les précisions jugées essentielles à l'établissement d'un lien explicite et cohérent entre les balises ministérielles énoncées pour une compétence donnée et le ou les cours proposés pour atteindre les résultats escomptés. À cette fin, les précisions à apporter devraient normalement servir à indiquer clairement combien d'activités d'apprentissage (cours) sont requises pour atteindre l'énoncé de compétence. Puis, pour chaque cours envisagé, on devra formuler un descriptif de cours qui fournit les indications suivantes :

** Le collège adopte et rend publique, de la manière qu'il juge la plus appropriée, une description des objectifs, des standards et des activités d'apprentissage de chaque programme qu'il offre.*

La description d'un programme est distribuée aux étudiants, dès leur admission à ce programme.
(R.R.E.C., art. 15)

- Une brève présentation du cours qui décrit les principaux apprentissages visés :
  - Cette présentation explicite les liens entre ce cours et les autres cours du programme de manière à favoriser l'intégration des apprentissages et le développement de la formation fondamentale.
  - Elle précise également la contribution de ce cours au développement et à l'atteinte d'une ou de plusieurs compétences du programme.

- L'identification de la cible d'apprentissage finale (surtout s'il s'agit d'une étape sur le chemin de la compétence);
- L'identification des éléments de contenu jugés essentiels au développement de la compétence;
- Une brève indication des stratégies d'enseignement et d'apprentissage retenues en regard de la pondération du cours.

3.2 Quelles seraient les principales étapes de ce processus?

3.2.1 Élaboration locale du programme

Le processus d'élaboration que l'on doit mettre en place dans notre collège comprend cinq étapes principales :

ÉTAPE I
Mise en place des différents comités responsables de l'opérationnalisation, de la concertation et de la validation du nouveau programme à implanter, à savoir

- Le comité d'élaboration locale de programme;
- Le groupe élargi de concertation;
- Le comité de validation.

Il est important que ces comités soient mis en place, dès le départ, de manière à ce que chacun soit informé du déroulement des travaux et puisse éventuellement exercer ses responsabilités telles qu'elles sont définies ci-après (cf. Partage des responsabilités, au point 4). On procédera également à la planification des travaux (mandat, calendrier, ressources). Dans les cas où un même programme est dispensé à la fois au secteur régulier et à l'Éducation permanente, il devient important d'harmoniser les travaux de ces différents comités.

ÉTAPE II
Appropriation du devis ministériel (matrice des compétences, objectifs et standards) documentation, information et formation

ÉTAPE III
Élaboration d'un profil de sortie et d'un projet de logigramme pédagogique

À la lumière des buts du programme et des divers documents ministériels, l'élaboration d'un profil de sortie pour traduire sa vision intégrée des diverses composantes de son projet de formation constitue une étape primordiale.

Par ailleurs, la matrice proposée lors de l'élaboration du projet de formation déposé par le Ministère présente, à titre indicatif, les compétences dans un certain ordre d'acquisition. Cette matrice établit également des liens entre les compétences particulières et les compétences générales qui ont été pris en compte lors de l'élaboration des objectifs et des standards.

Au début des travaux liés à l'élaboration locale des programmes, une planification pédagogique s'impose. Elle consiste essentiellement à revoir l'ordre proposé en établissant un « logigramme » des compétences selon un ordre logique d'enseignement (critère de cohérence) qui correspond à notre vision institutionnelle. Cette vision doit évidemment tenir compte des buts et objectifs du programme, des besoins du marché du travail local ou régional (ou, le cas échéant, des exigences universitaires) de même que des caractéristiques des étudiants (critère de pertinence). Sur cette base, le logigramme devrait mettre en évidence :

- Les compétences préalables à l'acquisition d'autres compétences;
- Les compétences pour lesquelles il n'y a pas de préalable strict;
- Les compétences qui pourraient ou devraient être acquises parallèlement.

L'élaboration de ce logigramme est une des premières étapes permettant d'amorcer les travaux. Il permettra aux enseignants travaillant à la définition des activités d'apprentissage de prendre en compte, pour une compétence donnée, les acquisitions déjà obtenues, celles se déroulant parallèlement et celles qui sont encore à venir.

Ce logigramme doit être considéré, avec le profil de sortie, comme une première proposition. Des ajustements pourront y être apportés à la lumière des travaux réalisés sur chacune des compétences. Cette étape devrait être effectuée, dans un premier temps, par le comité d'élaboration locale de programme, pour ensuite être soumis au groupe élargi de concertation.

Il est entendu que ce logigramme ne donne qu'une vision d'ensemble de l'ordre d'acquisition des compétences. Une grille de cours, dont l'élaboration est prévue plus loin, proposera une articulation beaucoup plus fine des différentes acquisitions à réaliser.

ÉTAPE IV
Élaboration de la grille de cours

En regard du souci de cohérence, de continuité, de pertinence et de polyvalence inscrit à l'étape précédente, il s'agit maintenant de traduire le tout dans le cadre d'un projet précis et réaliste. Ce qui implique qu'on élabore un projet de grille de cours/session, qu'on procède au choix des disciplines, des pondérations, des unités et des heures/contact en prenant soin d'en vérifier l'impact sur les ressources humaines et matérielles, sur les locaux ainsi que sur les exigences éventuelles des partenaires éducatifs du collège (milieux de stages, etc.)

Il serait prudent également de prévoir définir, à cette étape, les objectifs et les modalités de l'épreuve synthèse de programme.

ÉTAPE V
Définition des activités d'apprentissage (descriptifs de cours)

À cette étape, les équipes de travail devront prendre soin de définir les activités d'apprentissage en tenant compte des différents paramètres suggérés au point 3.1 qui précède, à savoir :

- Les liens avec les autres cours du programme;
- La contribution de chacun des cours dans l'atteinte d'une ou de plusieurs compétences;
- L'identification de la *cible d'apprentissage* finale;
- Les contenus jugés essentiels;
- Les principales stratégies d'enseignement et d'apprentissage.

En définissant les activités d'apprentissage de la dernière session, les équipes de travail devront élaborer également l'épreuve synthèse de programme et la rattacher à un ou des cours.

Par la suite, le comité d'élaboration locale de programme produit un document synthèse présentant les résultats des travaux réalisés aux étapes III, IV et V à savoir, le profil de sortie, le logigramme pédagogique, la grille de cours, l'épreuve synthèse de programme et les descriptifs de cours. Ce document est soumis à l'approbation de l'assemblée départementale (ou l'instance qui en tient lieu) de la Commission des études et du Conseil d'administration. Suite à son adoption, il devient le document officiel du programme qui servira, entre autres, à produire l'annuaire de cours du Cégep Marie-Victorin.

3.2.2 Implantation du programme

Le processus d'implantation à mettre en place comprend cinq étapes principales qui se réalisent à chacune des années de l'implantation d'un programme. Dans le cas d'un programme préuniversitaire, il s'agit d'un processus habituel de deux ans; ce processus s'échelonne habituellement sur trois ans pour un programme technique.

ÉTAPE I
Élaboration des plans de cours cadres

Suite à l'adoption du programme, les équipes d'enseignants* élaborent un plan de cours cadre pour chacun des cours. Ces plans de cours cadres sont adoptés par l'assemblée départementale (ou l'instance qui en tient lieu) et déposés à la Direction des études (ou bien à la Direction de l'éducation permanente). Ils n'ont pas à être soumis à la Commission des études ni au Conseil d'administration pour approbation.

Les équipes d'enseignants* élaborent les plans de cours cadres à chaque année d'implantation du programme. Elles peuvent par la suite les réviser à la lumière des résultats de l'expérimentation.

Le plan de cours cadre comporte quatre composantes, à savoir :

- La détermination de l'épreuve finale du cours et des critères d'évaluation;
- Les contenus essentiels du cours en lien avec les compétences visées;
- La contribution de ce cours à la réalisation du profil de sortie du programme incluant la formation générale et la formation spécifique ainsi que la description des habiletés fondamentales développées dans le cours;
- Des indications sur la démarche pédagogique qui suggère des méthodes d'enseignement et d'apprentissage ainsi que les principales étapes d'apprentissage du cours. Celles-ci traduisent une séquence logique et progressive permettant aux étudiants de maîtriser la cible d'apprentissage visée dans le cours.

* À chaque fois que l'on parle d'équipes d'enseignants au secteur régulier, il faudrait lire pour l'Éducation permanente, le conseiller pédagogique et les enseignants concernés dans l'implantation du programme.

ÉTAPE II
Élaboration et adoption des plans de cours

À la suite de l'adoption des plans de cours cadres par l'assemblée départementale (ou l'instance qui en tient lieu), chacun des enseignants élabore le plan de cours dont il a la responsabilité. Ce plan de cours est en concordance avec le descriptif de cours et avec le plan de cours cadre.

Le plan de cours comporte les éléments suivants :

- Présentation générale du cours;
- Cible d'apprentissage finale du cours;
- Étapes d'apprentissage (objectifs, contenus, méthodes d'enseignement et d'apprentissage, durée);
- Évaluations des apprentissages;
- Exigences particulières du cours;
- Médiagraphie.

Le plan de cours est soumis pour approbation à l'assemblée départementale (ou l'instance qui en tient lieu) puis il est déposé à la Direction des études.

ÉTAPE III
Prestation des nouveaux cours

À cette étape, les enseignants doivent mettre en œuvre les nouveaux cours. À chaque semaine, ils doivent donc organiser les contenus et orienter leurs activités d'apprentissage et d'évaluation en fonction de la cible d'apprentissage du cours.

Tout au long de cette étape, le travail de concertation entre les enseignants est nécessaire afin d'établir des liens entre les cours et une meilleure cohérence du programme.

ÉTAPE IV
Implantation des mesures de soutien à la réussite

Le défi de la réussite éducative des étudiants devient une préoccupation constante lors de l'implantation du nouveau programme. L'implantation graduelle des nouveaux cours à chaque session nécessite donc la mise en place de mesures de soutien à la réussite.

Afin d'harmoniser les pratiques et d'assurer la complémentarité des mesures mises en place pour les étudiants, un travail de concertation entre tous les acteurs concernés s'avère essentiel (enseignants, professionnels, personnel de soutien, services : cheminement scolaire, orientation scolaire et professionnelle, centres d'aide à l'apprentissage, mesures d'encadrement et de soutien individualisées).

ÉTAPE V
Suivi continu de l'implantation

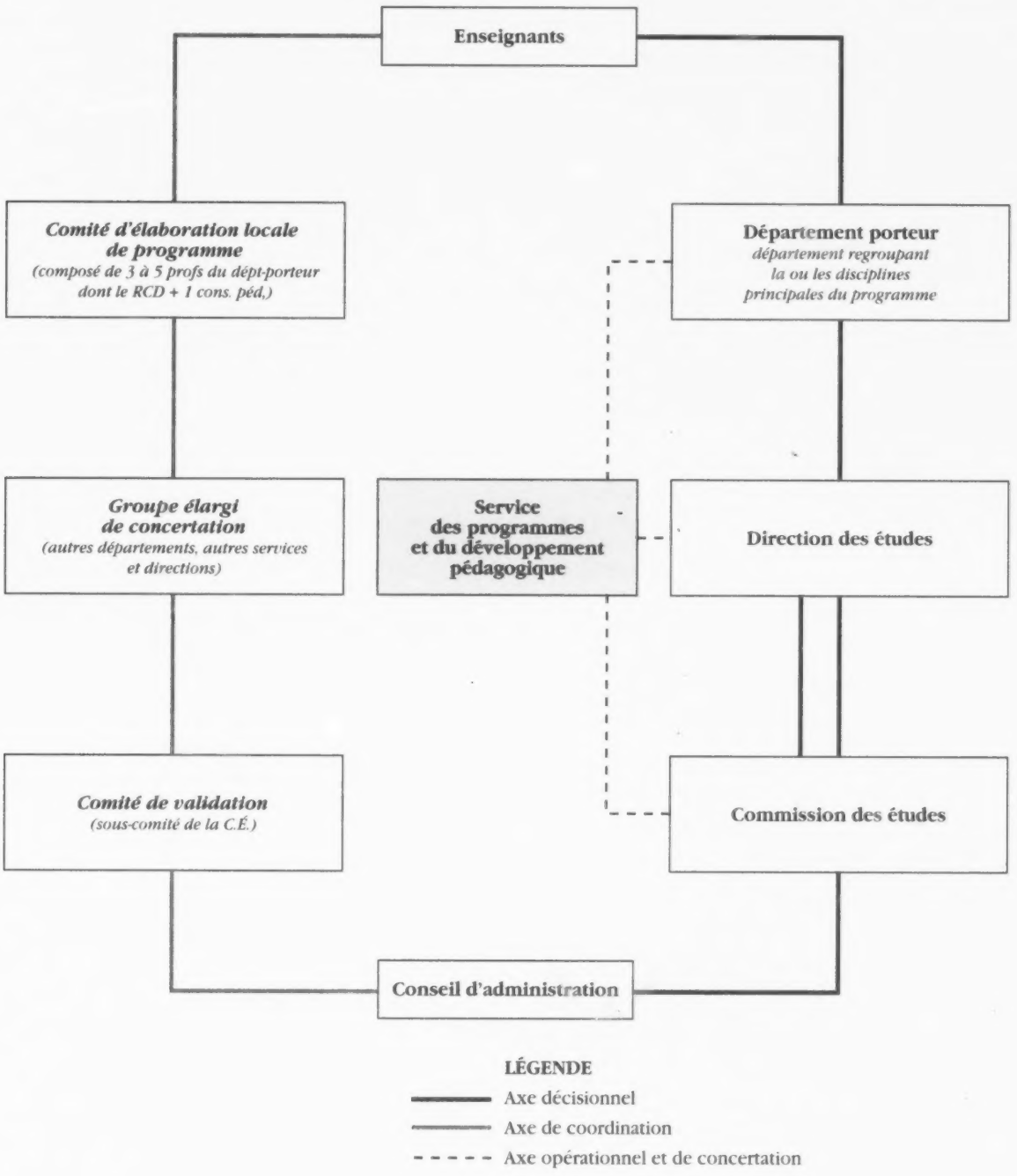
À chaque année, les équipes d'enseignants* devront faire le suivi de l'implantation qui vise à préciser les ajustements à apporter au programme. Ce suivi s'appuie sur l'analyse des données qui ont été acheminées au programme et sur les réflexions des enseignants à la suite de l'expérimentation de leurs cours.

L'information acheminée au programme comporte des données sur la réussite des cours et sur les cheminements scolaires des étudiants ainsi que des données provenant de questionnaires adressés aux étudiants à chaque année d'implantation.

Par la suite, les enseignants pourront apporter certains ajustements aux plans de cours cadres, aux plans de cours, aux mesures de soutien à la réussite, aux méthodes d'enseignement et d'apprentissage, aux évaluations des apprentissages, à l'épreuve synthèse de programme. Le département (ou l'instance qui en tient lieu) devra adopter à nouveau les plans de cours cadres et les plans de cours à la suite des modifications apportées.

* À chaque fois que l'on parle d'équipes d'enseignants au secteur régulier, il faudrait lire pour l'Éducation permanente, le conseiller pédagogique et les enseignants concernés dans l'implantation du programme.

Élaboration locale des programmes d'études
Partage des responsabilités



COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

Président

Michel TOUSSAINT
Directeur général à la retraite
Cégep de La Pocatière

Membres

Chantal ALLARD
Conseillère pédagogique
Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption

Lucie COUSINEAU
Directrice
École nationale d'aérotechnique
Collège Édouard Montpetit

Marie-France DUSSAULT
Enseignante
Techniques de bureautique
Collège François-Xavier Garneau

Clémence FAUTEUX-LEFEBVRE
Étudiante
École Polytechnique de Montréal

Raymond GENEST
Directeur des études
Collège de Sherbrooke

Jacques GILBERT
Directeur des études à la retraite
Collège Shawinigan

Caroline LARUE
Enseignante
Soins infirmiers
Cégep du Vieux Montréal

Carole LAVOIE
Directrice des études
Cégep de Sainte-Foy

Danièle PELLETIER
Conseillère pédagogique
Collège de Rosemont

Réjean RENÉ
Directeur des études
Cégep de Victoriaville

Robert STAMPFLER
Doyen à la formation
École de technologie supérieure

Jean TRUDELLE
Enseignant en physique
Collège Ahuntsic

Renée CARPENTIER
Coordonnatrice de la Commission

Les personnes suivantes ont aussi participé à la préparation du présent avis, alors qu'elles étaient membres de la Commission au début des travaux :

Hélène ALLAIRE
Conseillère pédagogique
Cégep Marie-Victorin

Alain CHARETTE
Aide pédagogique
Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption

Jacqueline T. GIARD
Directrice des études
Champlain Regional College

Louise MARTIN
Enseignante en biologie
Cégep de Saint-Jérôme

Suzanne PAQUETTE
Enseignante
Techniques des métiers d'art
Cégep Limoilou

Jacques C. PLANTE
Directeur général adjoint
Services éducatifs
Commission scolaire du Chemin-du-Roy

Richard RIOPEL
Enseignant en philosophie
Collège de l'Outaouais

Claude VANASSE
Directrice des services à la collectivité
Collège Mérici

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

MEMBRES

Jean-Pierre PROULX
Président

Rachida AZDOUZ
Responsable
Programme en relations interculturelles
Faculté d'éducation permanente
Université de Montréal

Robert CÉRÉ
Chargé de cours
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Édith CÔTÉ
Professeure titulaire
Vice-doyenne aux études
Faculté des sciences infirmières
Université Laval

Marthe COUTURE
Directrice adjointe
Centre de formation professionnelle Riverside Park
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

David D'ARRISSO
Agent de recherche et de planification
Bureau de l'enseignement et des programmes
Université du Québec à Montréal

Fernand DEGUISE
Consultant en éducation
Éducaf

Sophie DORAIS
Conseillère pédagogique
Service de la recherche et du développement
Cégep@distance

Louise Elaine FORTIER
Enseignante au secondaire
Académie Sainte-Marie
Commission scolaire des Premières-Seigneuries

Pierre HARRISON[1]
Directeur des études
Cégep du Vieux Montréal

Linda JUANÉDA
Directrice
École Terre-Soleil
Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles

Claude LESSARD
Professeur titulaire
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Aline LÉTOURNEAU
Directrice à la retraite
Centre d'éducation des adultes de Bellechasse
Commission scolaire de la Côte-du-Sud

Eustathia MANIATIS
Directrice des services éducatifs
Commission scolaire Sir-Wilfrid-Laurier

Denis MÉNARD
Directeur, Groupe Développement et Partenariat
Directeur, Centre de développement des composites du Québec
Directeur, Institut du transport avancé du Québec
Cégep de Saint-Jérôme

Raymond MÉNARD
Commissaire d'école
Commission scolaire au Cœur-des-Vallées
Conseiller
Municipalité de Plaisance

Marie-Josée ROY
Enseignante
École secondaire de l'Aubier
Commission scolaire des Navigateurs

Pâquerette SERGERIE
Présidente
Commission scolaire des Chic-Chocs

Marc ST-PIERRE
Directeur général adjoint
Commission scolaire de la Rivière-du-Nord

Brigitte TANGUAY
Consultante en services éducatifs

Michel TOUSSAINT
Directeur général à la retraite
Cégep de La Pocatière

MEMBRE ADJOINTE D'OFFICE

Marie-France GERMAIN
Sous-ministre adjointe à l'information et aux communications
Ministère de l'Éducation

SECRÉTAIRES CONJOINTES

Claire PRÉVOST-FOURNIER

Josée TURCOTTE

1. M. Harrison a démissionné du Conseil le 20 février dernier et désire faire savoir qu'il était absent au moment de l'adoption du présent avis à la séance du 13 février 2004.

PUBLICATIONS RÉCENTES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

AVIS

L'encadrement des élèves au secondaire : au-delà des mythes, un bilan positif
(2004) 50-0443

L'éducation des adultes : partenaires du développement local et régional
(2003) 50-0442

L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire
(2003) 50-0441

L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir
(2002) 50-0440

Les universités à l'heure du partenariat
(2002) 50-0439

Au collégial : l'orientation au cœur de la réussite
(2002) 50-0438

Le projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Ajustements en matière d'enseignement moral et religieux
(2001) 50-0437

Pour un passage réussi de la formation professionnelle à la formation technique – Modification au Règlement sur le régime des études collégiales
(2001) 50-0436

Aménager le temps autrement – Une responsabilité de l'école secondaire
(2001) 50-0435

Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire – Comprendre, prévenir, intervenir
(2001) 50-0434

La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale
(2000) 50-0433

La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu
(2000) 50-0432

Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir
(2000) 50-0430

L'autorisation d'enseigner : projet de modification du règlement
(2000) 50-0429

Le projet de régime pédagogique du préscolaire, du primaire et du secondaire
(2000) (Épuisé) 50-0428

Les projets de régimes pédagogiques de la formation des adultes et de la formation professionnelle
(2000) 50-0427

Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles
(1999) (Épuisé) 50-0426

Diriger une école secondaire : un nouveau contexte, de nouveaux défis
(1999) 50-0425

Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques
(1999) 50-0424

Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école
(1998) 50-0423

Modifications au règlement sur le Régime des études collégiales
(1998) 50-0422

La formation continue du personnel des entreprises. Un défi pour le réseau public d'éducation
(1998) 50-0421

Les services complémentaires à l'enseignement : des responsabilités à consolider
(1998) 50-0420

L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire
(1998) 50-0419

Recherche, création et formation à l'université: une articulation à promouvoir à tous les cycles
(1998) 50-0418

Enseigner au collégial: une pratique professionnelle en renouvellement
(1997) (Épuisé) 50-0417

Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales
(1997) 50-0416

L'autorisation d'enseigner: le projet d'un règlement refondu
(1997) 50-0415

Projet de règlement modifiant le règlement sur le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire
(1997) 50-0414

L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté
(1996) 50-0413

Contre l'abandon au secondaire: rétablir l'appartenance scolaire
(1996) 50-0412

Le financement des universités
(1996) 50-0411

Pour un accès réel des adultes à la formation continue
(1996) 50-0410

La création d'un établissement public d'enseignement collégial dans le sud de Lanaudière
(1996) 50-0409

Pour un développement intégré des services éducatifs à la petite enfance : de la vision à l'action
(1996) 50-0408

La réussite à l'école montréalaise: une urgence pour la société québécoise
(1996) 50-0407

Pour la réforme du système éducatif : dix années de consultation et de réflexion
(1995) 50-0406

Des conditions de réussite au collégial: réflexion à partir de points de vue étudiants
(1995) 50-0405

Projet de règlement modifiant le règlement sur le Régime pédagogique applicable aux services éducatifs pour les adultes en formation générale
(1995) (Épuisé) 50-0404

Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui
(1995) 50-0403

Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire
(1995) 50-0402

Le partenariat : une façon de réaliser la mission de formation en éducation des adultes
(1995) (Épuisé) 50-0401

Le projet de modifications au règlement sur le Régime des études collégiales
(1995) (Épuisé) 50-0400

La création d'un établissement d'enseignement collégial francophone dans l'ouest de l'Île de Montréal
(1995) 50-0399

Réactualiser la mission universitaire
(1995) 50-0398

RAPPORTS ANNUELS SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION

2002-2003
Renouveler le corps professoral à l'université : des défis importants à mieux cerner
..... 50-0178

2001-2002
La gouverne de l'éducation : priorités pour les prochaines années
..... 50-0176

2000-2001
La gouverne de l'éducation: logique marchande ou processus politique?
..... 50-0174

1999-2000
Éducation et nouvelles technologies. Pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage
.....50-0172

1998-1999
L'évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au développement
.....50-0170

1997-1998
Éduquer à la citoyenneté
(Photocopie) 50-0168

1996-1997
L'insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager
.....50-0166

1995-1996
Pour un nouveau partage des pouvoirs et responsabilités en éducation
.....50-0164

1994-1995
Vers la maîtrise du changement en éducation
.....50-0162

ÉTUDES ET RECHERCHES

Les mesures d'encadrement des élèves au secondaire
(2004) 50-2097

L'état de situation et les prévisions de renouvellement du corps professoral dans les universités québécoises
(2004) 50-2096

Diversité, continuité et transformation du travail professoral dans les universités québécoises (1991 et 2003)
(2003) 50-2095

La participation de l'éducation aux travaux des CLD et des CRD portant sur le développement local et régional
(2003) 50-2094

Le rôle des headteachers en Angleterre et les enseignements à en tirer dans un contexte de décentralisation
(1999) 50-2093

Différencier le curriculum au secondaire : vers des parcours scolaires stimulants pour tous les jeunes
(1999) 50-2092

Le renouvellement du curriculum : expériences américaine, suisse et québécoise
(1999) 50-2091

La formation continue du personnel des entreprises. Vers la gestion des compétences par l'entreprise et par chaque employé
(1998) 50-2090

À propos de la régionalisation en éducation et du développement social. Étude exploratoire
(1997) 50-2089

Examen de certaines dimensions de l'insertion professionnelle liées au marché du travail
(1997) 50-2088

À propos des interventions d'insertion et de leur impact
(1997) 50-2087

Les conséquences psychologiques du chômage : une synthèse de la recherche
(1997) 50-2086

L'insertion professionnelle des diplômées et diplômés : le langage des chiffres
(1997) 50-2085

Vous pouvez consulter cet avis ainsi que ses abrégés (français et anglais)

en version électronique, en accédant au site du Conseil : **(www.cse.gouv.qc.ca)**

ou

en version papier, en en faisant la demande au Conseil :

par téléphone : (418) 643-3851 (boîte vocale)

par télécopieur : (418) 644-2530

par courrier électronique : **panorama@cse.gouv.qc.ca**

par la poste : 1175, avenue Lavigerie, bureau 180, Sainte-Foy (Québec) G1V 5B2.

Édité par le Conseil supérieur de l'éducation
1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Sainte-Foy (Québec) G1V 5B2
Tél. : (418) 643-3850
http://www.cse.gouv.qc.ca

Conseil supérieur
de l'éducation
Québec

80-0445